

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Jitka Frýblová

**Státní maturita: perspektivy aktérů
vzdělávací politiky**

Bakalářská práce

Praha 2009

Autor práce: **Jitka Frýblová**

Vedoucí práce: **PhDr. Arnošt Veselý, PhD.**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **06/2009**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

FRÝBLOVÁ, Jitka. *Státní maturita: perspektivy aktérů vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociální věd, Institut sociologických studií, 2009. 52 s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

Anotace

Bakalářská práce „*Státní maturita: perspektivy aktérů vzdělávací politiky*“ je koncipována jako analýza veřejně politického jevu. Práce si klade za cíl podat zprávu o vývoji, současném stavu a možnostech „obecně platné“ maturitní zkoušky. Prostředkem k naplnění tohoto cíle je historický exkurz a zasazení problému do širšího rámce vzdělávací politiky. V práci je obsažena charakteristika jednotlivých aktivně působících aktérů a jejich pozice ve vzdělávacím systému. Teoretickým podkladem je Sabatierova Teorie koalic aktérů (ACF), která říká, že za jednáním jednotlivých aktérů musíme sledovat především jejich hodnoty a přesvědčení, a nikoliv krátkodobé zájmy. Zdrojem dat bylo široké spektrum veřejně-politických dokumentů (koncepte, plány dlouhodobé záměry, volební programy politických stran) a osobní rozhovory s experty na oblast vzdělávání. V závěrečné fázi jsou analyzovány jednotlivé argumenty, které se v průběhu celého procesu příprav objevovaly v odborných i veřejných diskuzích. Součástí práce je také nástin možného vývoje, případně rizik, která se mohou po zavedení nových maturit objevit.

Annotation

The bachelor thesis 'National leaving Examination: perspectives of educational policy stakeholders' is conceived as an analysis of a publicly-political phenomenon. The goal of this thesis is to report on the development, current state and future possibilities of the "generally valid" leaving exam. We achieve this by means of a historical excursion and by setting the whole problem into the context of educational policy. The thesis contains the characteristics of the individual actively participating stakeholders and their positions in the educational system. We build on the Sabatier theory: the advocacy coalition framework (ACF) which postulates that the behavior of various stakeholders is mainly due to their values and beliefs and not due to their short-term interests. We have used a wide spectrum of publicly-political documents (concepts, statements of long term intents, election manifests) and personal interviews with education experts. Finally,

individual arguments that appeared over the course of the preparation of this thesis in both expert and general public discussions are analyzed. Included in the thesis is also a sketch of a possible future development and the risks associated with the introduction of the new leaving exams.

Klíčová slova

Státní maturitní zkouška, vzdělávací politika, reforma školství v ČR, evaluace ve vzdělávání, aktéři vzdělávací politiky

Keywords

National leaving examination, educational policy, reform of the educational system in Czech Republic, evaluation in education, educational policy stakeholders

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 18. 5. 2009

Jitka Frýblová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému konzultantovi panu PhDr. Arnoštu Veselému, PhD. za cenné rady. Dále děkuji odborníkům, kteří mi poskytli svůj čas na provedení rozhovorů a v neposlední řadě svým přátelům a blízkým za podporu a pomoc v tomto náročném období

Obsah:

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 1 |
| 1. CÍLE PRÁCE..... | 2 |
| 2. METODY A ZDROJE DAT..... | 4 |
| 2.1. Analýza aktérů..... | 4 |
| 2.2. Zdroje dat..... | 5 |
| 2.2.1. Polostrukturované rozhovory..... | 6 |
| 2.2.2. Realizace rozhovorů..... | 6 |
| 3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA..... | 8 |
| 3.1. Hodnoty a zájmy ve vzdělávací politice..... | 8 |
| 3.2. Aktéři vzdělávací politiky..... | 9 |
| 3.3. Sabatierova teorie koalic (ACF)..... | 12 |
| 4. MATURITA V ŠIRŠÍCH SOUVISLOSTECH..... | 16 |
| 4.1. Historický vývoj..... | 16 |
| 4.1.1. Změny po roce 1989..... | 21 |
| 4.2. Charakteristika českého vzdělávacího systému, s detailním zaměřením na všeobecné a odborné post-obligatorní vzdělávání v ČR..... | 22 |
| 4.3. Hodnotové tendence v oblasti středního všeobecného a středního odborného vzdělávání..... | 26 |
| 4.4. Současný model nové maturity...29 | |
| 4.5. Evaluace ve vzdělání (funkce hodnocení)..... | 31 |
| 5. ANALÝZA KONKRÉTNÍCH ARGUMENTŮ..... | 34 |
| 5.1. Charakteristika vztahů kolem státních maturit..... | 34 |
| 5.1.1. CERMAT a MŠMT..... | 34 |
| 5.1.2. SCIO..... | 35 |
| 5.1.3. Maturita napříč společenským spektrem..... | 36 |
| 5.2. Oficiální důvody pro zavedení státních maturit..... | 37 |
| 5.3. Důvody odkladu v roce 2007 x dnešní stav..... | 43 |
| 5.4. Klasifikace neshod dle Sabatiera..... | 45 |
| 5.5. Výhled do budoucnosti..... | 47 |
| 6. ZÁVĚR..... | 49 |
| 7. SUMMARY..... | 51 |
| 8. POUŽITÉ ZDROJE..... | 52 |
| 9. PŘÍLOHY..... | 55 |

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce na téma:

Státní maturita:
Očima aktérů vzdělávací politiky

Vypracovala:

Jitka Frýblová

Konzultant a školitel:

PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

1. Předpokládaný název práce.

Státní maturita: očima aktérů vzdělávací politiky

2. Námět práce zahrnující formulaci a vstupní diskusi poznávacího problému.

Státní maturitní zkouška prošla dlouhým vývojem. Měla různé podoby, kvality a funkce. V minulém režimu, kdy se stát snažil mít všechno standardizované a hlavně pod kontrolou, existovaly jak jednotné osnovy, tak i jednotné maturity. Pádem komunistické strany bylo zreformováno vše, co by mohlo připomínat staré časy, a jednotné státní maturitní zkoušky skončily na smetišti dějin. Ovšem nebylo tomu tak na dlouho, alespoň ne na úrovni diskuzí a spekulací. Mým vlastním životem se toto téma táhne jako červená nitka. Když pomínu vyprávění rodičů o jejich jednotných maturitách, jejichž zadání hlásil jakýsi soudruh rozhlasem, bylo téma státních maturit spjato i v souvislosti s mým studiem. Již od nástupu na osmileté gymnázium, jednalo se o rok 1997, nám bylo slibováno (vyhrožováno), že budeme jistě TEN ročník, který se již státní maturitní zkoušce nevyhne. Omyl, státní maturita nás minula, stejně jako spoustu maturujících ročníků po nás. Za posledních osmnáct let se objevilo hned několik projektů na vytvoření jednotné státní maturity, ale žádný z nich neuspěl a ve slibovaném termínu (vlastně termínech) zatím k žádné změně nedošlo. V poslední době se téma státních maturit vrací na scénu a tentokrát to vypadá, že doopravdy. Dlouhé trvání diskuzí bez zatím uchopitelných výsledků byl také jeden z důvodů, který mne dovedl k myšlence, podívat se na téma zkoušky dospělosti podrobněji.

K současné podobě státních maturitních zkoušek jsem zatím nezaujala zcela jasné stanovisko. Existují body, které mi oproti minulým návrhům přijdou mnohem propracovanější a zvládnuté, přesto si nejde nevšimnout na první pohled jasných třecích ploch. Za obecně kladný bod považuji standardizaci, možnost celostátního srovnání studijních výsledků. Moc se mi líbí také bod, který přibyl oproti poslednímu návrhu, a sice možnost studentů volit z dvou stupňů obtížnosti. Co se mi naopak od začátku nelíbí, je datum, kdy by měla tato zkouška probíhat. Část je totiž naplánována na červen, přičemž v tomto období již normálně probíhají přijímací zkoušky na vysoké školy. Je to nějak jinak ošetřeno-například posunem termínu přijímaček, nebo se snad počítá s tím, že díky nové podobě maturit upustí vysoké školy od běžných přijímacích

zkoušek? Toto je jen na úvod moje krátká reflexe k současné podobě připravované zkoušky. Ve své práci bych se však chtěla zaměřit na to, jak danou situaci hodnotí profesionálové.

A nezbyvá mi než zopakovat: maturitní vysvědčení je státem garantovaný dokument, nad kterým bohužel stát už léta nemá žádnou kontrolu. Zkouška tím obecně poklesla na vážnosti a stala se pouhou formalitou, protože výsledky z různých škol nejsou de facto vzájemně srovnatelné. Tím pádem na ni neberou ohled ani vysoké školy, a to je jedna z největších vad současného stavu,“ řekl ministr Liška.

Má práce si klade za cíl získat názory aktérů podílejících se na rozhodování o budoucnosti maturitních zkoušek a na jejich základě zodpovědět následující otázky:

Jak by měla vypadat ideální závěrečná zkouška studentů středních škol? Co by měla prokazovat? Je vůbec maturitní zkouška sama o sobě potřeba, případně v jaké podobě? Jaké návrhy upřednostňují experti z tohoto odvětví a co stojí za jejich argumenty- jde o blaho žáků, či především o populistická rozhodnutí? Co vlastně znamená jednotná maturita, chceme jednotnou maturitu pro všechny, nebo pro jednotlivé obory? Pro výběrové školy nebo veškeré střední školy bez rozdílu? Co má být tou hodnotící laťkou...? Na základě analýzy argumentů dotázaných aktérů bych se také chtěla pokusit navrhnout ideální podobu této závěrečné zkoušky.

Při zodpovídání těchto otázek se nevyhnu představení obecných evaluačních postupů v hodnocení středoškolského vzdělání. Dále je nutno nastínit historický vývoj státních maturit v ČR po roce 1989, její proměny, postavení a funkce v naší společnosti. Proč byla zrušena, proč se snažíme o její návrat a proč se to zatím nepodařilo? V neposlední řadě je také nezbytné provést klasifikaci aktérů. Kdo zaujímá hlavní role ve vzdělávací politice a kdo se především podílí na podobě státních maturit:- pedagogové, politici, ředitelé škol, vysoké školy? Jaké jsou jejich zájmy a preference obecně. Proč se dle jejich názoru zatím nepovedlo plánovanou reformu uvést do pohybu a v čem tkví její největší zádrhele? *„Realizace konkrétní veřejné politiky je dynamickým a mnohvrstevnatým procesem, do něhož vstupuje mnoho aktérů a který je charakterizován nesčetnými interakcemi mezi nimi navzájem a jejich vnitřním a vnějším prostředím.“*¹

¹ Potůček: Veřejná politika. 2005, str. 33

3. Předpokládané metody zpracování a předběžná struktura práce

Bakalářskou práci bych chtěla pojmout jako analýzu veřejně politického jevu. K prvotnímu proniknutí do tématu bych chtěla využít informací dostupných na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, stejně jako na stránkách agentury CERMAT, která se podílela na vývoji současné podoby státních maturit, i dřívějších projektů. Podklady pro teoretickou část práce budu sbírat studiem literatury a odborných časopisů, zabývajících se především hodnocením výstupu středoškolského studia, reflektujících historický vývoj maturit, jejich význam a funkce v průběhu doby, či pedagogickou stránku, apod. Diskuse na toto téma se objevuje v odborném tisku od poloviny 90. let, což představuje bohatý zdroj informací. Jedná se zejména o tituly: Učitelství, Rodina a škola, Lidové noviny... Jako hlavní pilíř své práce použiji polo-strukturované rozhovory s vybranými aktéry vzdělávací politiky, ze kterých budu čerpat, jak faktické informace, tak především osobní náhled na celou problematiku maturitní zkoušky.

STRUKTURA:

Úvod:

-Evaluace výsledků středoškolského vzdělávání. Na jakých principech je možno zhodnotit výstup ze střední školy. Co by měla maturita o znalostech žáka vypovídat.

- Letný historický průvodce životem maturitní zkoušky v ČR. Zaměření na porevoluční změny a vývoj přípravy jednotné státní maturitní zkoušky.

Hlavní část:

-Klasifikace aktérů. Kdo se podílí na tvorbě vzdělávací politiky? Jaký vliv mají konkrétní aktéři?

-Polo-strukturované rozhovory s vybranými aktéry. Zhodnocení stávajícího návrhu státních maturit. Diskuse argumentů pro a proti dnešní podobě. Jak by dle zmíněných aktérů měla vypadat ideální podoba státních maturit. Co si představují pod pojmem „jednotná zkouška“. Popis procesu, včetně plánované právní úpravy.

Závěr:

-Zhodnocení možných návrhů, vlastní reflexe současného stavu a vývoje.

4. Předběžný seznam literatury

BENEŠ, Milan a kol.: Idea vzdělávání v současné společnosti. 1. Vydání. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt: Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt: Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt: Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav: Sociologie výchovy a školy. Praha:Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-327-7

HAVLÍKOVÁ, Věra: Reflexe současného stavu nové maturitní zkoušky. Praha: FF UK, 2002.

McGILCHRIST, Barbara; MYERS, Kate; REED Jane: The Intelligent School. London: P. Chapman Publishing, 1997. ISBN 1-85396-342-9

POTŮČEK, Martin: Veřejná politika. Praha: SLON, 2005. ISBN: 80-86429-50-4

PRŮCHA, Jan: Vzdělávání a školství ve světě. 1. Vydání. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN- 80-7178-290-4

RABUŠICOVÁ, Milada: Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Nakladatelství Masarykova Univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0

SOMR, Miroslav a kol.: Dějiny školství a pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1987.359 s. ISBN-14-601-87

VESELÝ, Arnošt: Metody a metodologie vymezení problému. Praha. UK FSV CESES, 2005. ISBN: 1801-1519 (on-line verze)

Odborné časopisy a denní tisk:

Učitelské noviny, Rodina a škola, Lidové noviny, Literární noviny

Webové stránky:

www.msmt.cz

www.vlada.cz

www.ceremat.cz

5. Jméno konzultanta a jeho písemný souhlas se spoluprací

O konzultování bakalářské práce jsem požádala pana PhDr. Arnošta Veselého, PhD., který tímto souhlasí s vedením mé práce a vzájemnou spoluprací.

Souhlasím s vedením bakalářské práce Jitky Frýblové na téma „Státní maturita: očima aktérů vzdělávací politiky“.

.....
PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

Úvod:

Maturitní zkouška jako nástroj závěrečného hodnocení středoškolských studentů je širokým společenským tématem a v rámci českého školství se objevuje již na konci 19. století. Prošla tedy velmi dlouhým vývojem a do povědomí veřejnosti se zapsala jako tradiční vyvrcholení středoškolského studia, lidově nazývané ‚zkouška dospělosti‘. Musíme si však uvědomit, že od prvotní podoby prošla mnohými změnami a tudíž bývá poněkud problematické hovořit o maturitní zkoušce jako o tradičním zakončení středoškolského studia. Morkes upozorňuje na fakt, že *„ani při shodném slovním označení závěrečné zkoušky na různých typech škol jako zkoušky maturitní neposkytovala a nedávala tato zkouška všem, kteří ji absolvovali, stejná práva. Pro výraznou většinu minulého času - tedy od doby jejího prvního zavedení - byla maturita vnímána především jako závěrečná zkouška na určitém typu školy. Od konkrétního typu školy bývaly odvozeny i možnosti a práva, které abiturientům s úspěšně složenou maturitní zkouškou příslušely. Dokonce i po formálně legislativním zrovnoprávnění maturitní zkoušky jako závěrečné zkoušky při ukončení studia měla maturita jak odlišnou váhu, tak i prestiž odpovídající právě konkrétnímu typu absolvované školy.“* (Morkes 2003: 5)

Současná situace je trochu odlišná. Jednotlivé maturity jsou sice formálně řazeny na stejnou úroveň a absolventům všech typů škol zaručují shodná práva (přístup na vysokou školu, možnost podnikat nebo například uplatňovat právo vzdělávat své dítě doma), nicméně fakticky se jejich úroveň poměrně liší. Forma, obsah i náročnost dnešních maturitních zkoušek je velice různorodá a odvíjí se především od typu školy, a také od požadavků konkrétního ředitele školy, jak vysokou náročnost zkoušky svým studentům nastaví a na jakou úroveň vzdělání bude škola studenty po dobu čtyř (šesti, osmi) let připravovat.

Od poloviny 90. let se tak příprava maturitní zkoušky stala jedním z kontroverzních témat vzdělávací politiky ČR. Délkou trvání příprav její reformy se tak řadí na úroveň zdravotní a důchodové reformy. *„V roce 1998 se zdálo, že budeme po Slovinsku druhou postkomunistickou zemí, která přistoupí na všeobecný trend objektivizace maturitních zkoušek. Více než desetileté období přípravných prací však způsobilo, že nás předběhlo Slovensko, Polsko i Maďarsko. A přesto, že tato skutečnost*

nepůsobí na první pohled pozitivním dojmem, má jedno velké plus. Ve všech třech zemích došlo při zavádění „státní“ maturity k závažným chybám, a my máme nyní příležitost se z nich poučit.“ (Změna maturity 2008)²

Prvotním důvodem pro zavedení jednotné maturitní zkoušky bylo zjištění, že dnešní podoba maturitní zkoušky má jen nízkou vypovídací hodnotu, a tudíž slouží pouze jako dokument, kterým se prokazuje úroveň ukončeného vzdělání. Konkrétní výsledek tak ztrácí na důležitosti, neboť k němu většinou není přihlíženo. Zavedením státní maturity by tedy mělo dojít k možnosti objektivnějšího srovnání výkonů jednotlivých studentů. Dalším argumentem, který se objevuje na straně zastánců jednotné maturitní zkoušky, je odstranění dvojí námahy studentů v krátkém časovém úseku. Pokud by vysokým školám maturita poskytovala srovnání žáků, mohla by se stát částí přijímacího řízení, s čímž úzce souvisí fakt, že by VŠ přestaly požadovat znalosti, které se na středních školách nevyučují. Studenti by tak byli více motivováni k lepší přípravě na maturitní zkoušku, neboť by věděli, že jejich výsledek bude zohledněn v přijímacím řízení na vysokou školu.

Reformu státní maturitní zkoušky jsem si vybrala jako téma bakalářské práce, protože mi přijde zajímavé z kolika různých stran je možno tuto problematiku uchopit. Perspektivu z jaké budu na daný problém nahlížet, uvádím v následující kapitole.

² Změna maturity. Dostupné z WWW: (<http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html>) (citováno 15. 11. 2008)

1. Cíle práce

Jedním z hlavních záměrů této práce je podat analytickou zprávu o vývoji a stavu státní maturitní zkoušky v ČR v jejích širších souvislostech. Vzhledem ke skutečnosti, že téma reformy maturitní zkoušky je veřejně-politického charakteru, kladu si za cíl, pokládat si hlubší a systematičtější otázky, které by měly pomoci charakterizovat účel maturitní zkoušky, viděný perspektivou jednotlivých aktérů vzdělávací politiky. Problematika přípravy a zavádění státních maturit je velice zajímavé a často diskutované téma, na které se dá nahlížet z mnoha různých pohledů. Já bych se zde chtěla zaměřit na postihnutí hlavních neshod mezi jednotlivými aktéry, určit, kde tyto neshody leží a pojmenovat o jaký druh neshod se jedná za použití Sabatierovy teorie, které se budu věnovat v následujících částech. Taktéž se budu věnovat motivům a zájmům jednotlivých aktérů a pokusím se objasnit, které zájmy jsou osobní, a které pramení z jejich postavení. Dále se pokusím načrtnout, kudy by v budoucnu mohla vést cesta k dosažení určitého konsensu.

Aby se mi podařilo naplnit předsevzaté cíle, nemohu vynechat obsahové otázky a kontext celého vzniku maturitní zkoušky. Tím mám na mysli především vyložení smyslu maturitní zkoušky a jejích hlavních funkcí. V neposlední řadě bych chtěla objasnit souvislosti mezi historickým vývojem a současným stavem, a zasadit reformu maturitní zkoušky do širšího kontextu vzdělávací politiky ČR.

V práci se budu zabývat následujícími otázkami:

- Jaké jsou hlavní důvody pro zavedení jednotné maturity? V čem spočívá její smysl a výhody proti stávajícímu modelu?
- Reflektují zaváděná opatření aktuální cíle vzdělávací politiky nebo jsme zacykleni v problémech z 90. let?
- V čem spočívají příčiny neúspěchu předchozích projektů, které se o zavedení jednotné maturitní zkoušky pokoušely?
- Jaká stanoviska aktérů vzdělávací politiky vyplývají z jejich oficiální pozice?
- Kde leží hlavní příčiny neshod mezi jednotlivými aktéry? Nacházejí se v rovině hodnot, anebo jsou spíše technického rázu?

- Existuje potenciální shoda většiny aktérů? Jak je možné tohoto konsensu dosáhnout?

2. Metody a zdroje dat

Poté, co jsem si v předchozí kapitole stanovila cíle práce, mohu přejít k výběru metodologie. Teprve na základě ujasnění, čeho chceme v dané práci dosáhnout, volíme odpovídající metodu. Prvním takovým rozhodnutím je, zda budeme na daný problém nahlížet „nezainteresovaně“, to znamená, zda nám jde pouze o objektivní popis a vysvětlení, aniž bychom se pouštěli do hodnocení, či je naším cílem zhodnocení zjištěného stavu, případně návrh na jeho změnu. V prvním případě bychom hovořili o metodách nenormativních, ty jsou založeny především na analýze problému a metodě deskripce, v druhém případě mluvíme o metodách normativních. (Nekola, Ochrana, Veselý 2005: 144) Vzhledem k tomu, že mi jde v první řadě o analýzu současného stavu, budou v mé práci převažovat metody nenormativní. Orientace celé práce bude tedy zaměřena především analytickým a deskriptivním směrem.

2. 1. Analýza aktérů

Za stěžejní metodu této práce jsem zvolila analýzu aktérů. Jedná se o metodu patřící pod metodologii veřejné politiky, která je hierarchicky nadřazena politice vzdělávací a svým zaměřením velice dobře odpovídá cílům mé práce. V této metodě *„nejde o striktně kodifikovaný postup zaručující ‚správný‘ výsledek, ale spíše o návody jakým směrem napnout přemýšlení o problému. Jejich uplatnění tak záleží na konkrétním kontextu a kritickém posouzení těch, kteří ji aplikují.“* (Veselý 2007: 215) Analýza aktérů (stakeholder analysis) *„se snaží identifikovat všechny jednotlivce, skupiny či organizace, kterých se daná politika týká, poznat jejich jednání, záměry a vzájemné vztahy a zhodnotit jejich vliv, zdroje a zájem na realizaci určité politiky (Varvasovsky a Brugha 2000). Aktéři (stakeholders) mohou být definováni jako všichni ti,*

- *kdo mají určitý zájem na problému,*
- *kdo jsou postiženi daným problémem,*
- *kdo mají aktivní či pasivní vliv na řešení či rozhodování týkající se daného problému.“* (Veselý 2007: 226)

U každé skupiny aktérů jde zejména o posouzení zájmu aktérů na politice, to znamená, do jaké míry se jich navrhovaná politika dotkne. Dále jde o posouzení postojů aktéra, tím je míněno, do jaké míry aktér s danou problematikou souhlasí či nesouhlasí a posledním bodem je zhodnocení vlivu, kterým aktéři disponují při prosazování svých zájmů. (Veselý 2007: 229)

Za účelem této analýzy jsem nejprve stanovila kompletní výčet aktérů, kterých se tematika zavádění státní maturity do praxe nějakým způsobem týká. Na základě vlastní úvahy doplněné studiem literatury jsem sestavila následující tabulku, ve které jsem rozdělila jednotlivé aktéry na dvě skupiny. Dělicím kritériem byla skutečnost, zda se tito aktéři věnují problematice státní maturity ze strany tvůrců nebo jsou naopak objekty jejich důsledků. Přestože by bylo jistě zajímavé analyzovat všechny aktéry tohoto jevu, pro potřeby své bakalářské práce se omezím pouze na ty, kteří mají reálnou možnost do procesu zasahovat a podílet se na něm.

Tabulka č. 1: Aktéři vzdělávací politiky

| Aktéři rozhodující o daném problému, Tvůrci reformy | Aktéři jsou objekty reformy, přijímají její důsledky |
|---|---|
| MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)- školská administrativa | Střední školy (Ředitelé, pedagogičtí pracovníci) |
| Vláda- poslanecká sněmovna, parlament (schvalování návrhu) | Vysoké školy |
| CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání)- organizace pověřená kompletní přípravou maturit | Rodiče |
| Soukromá subjekty zabývající se problematikou testování žáků na různých stupních vzdělávací soustavy | Studenti |
| Nezávislí odborníci | Zaměstnavatelé |
| Unie školských asociací CZESHA | |

2.2. Zdroje dat

Velmi podstatným zdrojem dat v analýze veřejně-politického jevu jsou veřejně-politické dokumenty. Pro mou práci byly podstatné především strategické dokumenty, čímž mám na mysli koncepce, plány dlouhodobé záměry. Za základní zdroj informací

považuji tiskové a výroční zprávy MŠMT, CERMATU, oficiální plány, návrhy a úpravy maturitní zkoušky, expertní studie zaměřené na evaluaci ve vzdělávání, rozličné kritické statě vypovídající o názorech odborníků na téma nových maturit, odborný tisk...

V neposlední řadě jsem měla možnost setkat se s experty³ vzdělávací politiky osobně a provést s nimi polostrukturované rozhovory. Tyto rozhovory tvoří velice významnou informační oporu mé práce. Ke zpracování veškerých dat jsem používala kvalitativních postupů, neboť mým cílem bylo především nalezení hlavních témat, kategorií a vztahů mezi nimi, nikoliv ověřování hypotéz.

2. 1. 1. Polostrukturované rozhovory

Jak jsem již naznačila v předchozím odstavci, jeden ze zásadních pilířů mé práce tvoří polostrukturované rozhovory s experty na oblast vzdělávací politiky, kteří mají k tématu státních maturit blízko, ať již z pedagogického, ekonomického nebo politického směru. V rámci těchto rozhovorů bude naprosto převažovat kvalitativní přístup, tj. takový, který se snaží pochopit zkoumané fenomény *„na základně toho, jak tyto fenomény vnímají a prožívají jednotliví lidé, popř. skupiny (jejich hodnoty, rituály, symboly, víry a emoce) ve svém přirozeném prostředí a v různých situacích. Proces kvalitativního výzkumu obvykle zahrnuje úvodní obecnou výzkumnou otázku (namísto konkrétních hypotéz), sběr velkého množství dat získaných od relativně malého počtu respondentů a jejich organizace do soudržného celku spolu s interpretací výsledků a formulací předběžných závěrů nebo hypotéz.“* (Nekola, Ochrana, Veselý 2005: 150)

Za účelem provedení rozhovorů jsem vybrala a kontaktovala skupinku čtyř odborníků, kteří se v rámci své profese pohybují v oblasti vzdělávací politiky nebo se dokonce přímo podíleli na vzniku jednotné maturitní zkoušky. Mým hlavním záměrem při vybírání vhodných respondentů bylo postihnout co nejširšího spektra odbornosti a zájmů. Jsem si plně vědoma, že skupinka čtyř expertů netvoří reprezentativní vzorek celého spektra aktérů vzdělávací politiky, přesto však považuji data získaná z rozhovorů za velice přínosná, neboť mi umožnila vidět uvnitř této tematiky nové rozměry a souvislosti. Aby byla přidaná hodnota rozhovorů co nejvyšší, snažila jsem se vybrat Takové odborníky, kteří nevystupují příliš často v médiích, jelikož je možno jejich názory dohledat v tisku.

³ Krátké představení expertů, se kterými jsem provedla rozhovor. Viz Příloha č. 1

2. 1. 2. Realizace rozhovorů

Vybrané respondenty jsem oslovila elektronickou poštou s žádostí o rozhovor, ve kterém bychom si povídali o jejich názorech na současný stav maturitní zkoušky a její roli v rozvoji vzdělávací politiky v ČR. Vysvětlila jsem jim, že píše bakalářskou práci na téma ‚Státní maturita: očima aktérů vzdělávací politiky‘ a že setkání s nimi by bylo pro účel mé práce velice cenné.

Z plánovaných čtyř rozhovorů se mi bohužel se mi nakonec podařilo uskutečnit rozhovory pouze tři. Všechny rozhovory proběhly ve smluveném čase na pracovišti osloveného aktéra a jejich přibližná délka se pohybovala od 50 do 80 minut. Po domluvě s respondenty mi bylo umožněno nahrávat rozhovory na diktafon. Měla jsem předem připravenou sadu otázek⁴, které se zaměřovaly na tři tematické části:

- Obecná evaluace ve vzdělávání (maturita jako nástroj hodnocení)
- Hodnocení současného stavu připravovaného návrhu
- Proces implementace jednotné maturitní zkoušky

Neboť jsem se snažila postihnout širší souvislosti mezi jednotlivými sub-tématy, nebylo v mém zájmu držet se striktně předepsaných otázek, či jejich pořadí. Více jsem se zajímala o to, co respondentům samým přišlo na tématu státních maturit důležité, takže pokud se nevzdalovali od tématu příliš daleko, záměrně jsem je v jejich povídání nepřerušovala. Pokud bych se přesně držela pouze mnou připravených otázek, nemuselo by se mi podařit tento záměr naplnit. Otázky zde tedy sloužily spíše jako vodítko či inspirace k rozvinutí nového tématu, pokud bylo to předchozí téma již vyčerpáno.

⁴ Viz Příloha č. 2: Sada otázek

3. Teoretická východiska

Pro komplexní uchopení problematiky státních maturit je přínosné zasadit celou práci do širšího teoretického rámce. V následující pasáži se pokusím představit teoretická východiska, která jsou úzce spojena s mým tématem, a ze kterých budu moci později vycházet. Možností se zde nabízí mnoho, neboť vzdělávací politika je průřezovou disciplínou, která nemá své vlastní teorie, a tudíž čerpá z teorií příbuzných disciplín, především sociologie, politologie, ekonomie a psychologie. Pro účely této práce jsem vybrala pouze ty, které považuji s tematikou státních maturit a jejich aktérů za nejprovázanější.

Na úvod bych se chtěla věnovat teoretickému rozboru hodnot a zájmů ve vzdělávací politice a zaměřit se na to, ze kterých základních principů se mohou odvíjet důvody pro reformu maturitní zkoušky. Dále se budu zabývat teoretickou definicí jednotlivých aktérů vzdělávací politiky a pokusím se charakterizovat jejich moc, vliv a zájmy plynoucí z jejich pozice. Za tímto účelem si vypůjčím Sabatierovu teorii koalic aktérů a jejich jednání, kterou bych chtěla zakončit teoretický rámec této práce. Sabatier ve své teorii vysvětluje vztahy mezi jednotlivými aktéry a ukazuje, jakou roli hrají v politických diskuzích hodnoty a vnitřní přesvědčení každého aktéra. Charakterizuje situace, kdy je ještě možné dosáhnout konsensu, a kdy naděje na shodu prakticky neexistuje.

3. 1. Hodnoty a zájmy ve vzdělávací politice

V této kapitole se zaměřím na to, jaké hodnoty a zájmy se prolínají v oblasti vzdělávací politiky. Kalous a Veselý zmiňují tři základní okruhy zájmů: „(1) zájmy individuální, (2) zájmy společenské, (3) zájmy účastníků procesu, tj. pedagogických pracovníků. Významnou otázkou analýzy vzdělávací politiky pak tvoří určení, co je na školství veřejným zájmem a kdo je nejvíce oprávněn ho definovat.“ (Kalous, Veselý 2006: 24) Veselý a Kalous dále uvádějí myšlenkové schéma van Geela, který vyabstrahoval deset principů hrajících roli při rozdělování pravomocí ve školství. Jeho seznam považují za nesourodou směs politických hodnot, kulturních tradic, trvalých norem i proceduálních pojistek, ovšem na druhé straně v něm vidí zajímavé myšlenkové schéma, které je třeba mít na paměti při jakékoliv analýze argumentů aktérů vzdělávací politiky. Uvedené principy se větší či menší mírou podílejí také na uvažování o maturitě.

1. Paternalismus: zodpovědnost dospělých vychovávat děti a chránit je před poškozením (Nejen rodiče dětí, ale celá společnost by měla mít zájem na zajištění kvalitního vzdělání pro všechny její občany, čemuž odpovídá i kontrola nad dosahovanými výsledky.)
2. Práva rodičů vychovávat své vlastní děti
3. Zájem společnosti na výchově dobrých občanů
4. Svoboda a demokracie a odvolávání se na tyto základní politické hodnoty na podporu místního vlivu a ochrany menšiny
5. Princip participace, který zdůrazňuje, že každý, kdo je nějakým rozhodnutím zasažen, má právo účastnit se rozhodování (Při zavádění jakékoliv reformy je nutné brát ohled na zájmy všech účastníků daného procesu.)
6. Zodpovědnost státu za vzdělávání, která zabraňuje zbavit se ústavní povinnosti poskytovat vzdělání (Stát má odpovědnost za vzdělání, za rovný přístup ke vzdělávání a za zaručení objektivního, spravedlivého a srovnatelného hodnocení v rámci vzdělávacích procesů, v našem případě maturitní zkoušky)
7. Obecní zájem, který identifikuje geografickou lokalitu, v níž individuum vytváří své sociální vztahy, jako výzkumnou jednotku pro formování preferencí
8. Rovnost, jako základní politická hodnota často užívaná pro ospravedlnění státních zásahů do školství
9. Efektivita, princip zdůvodňující pravomoci v rukou odborníků a vytvářející podmínky pro maximalizaci učení při minimalizaci nákladů.
10. Apolitičnost školství, princip užívaný pro ospravedlnění profesionálně-administrativních pravomocí (Kalous, Veselý 2006: 24-25)

Vzhledem k zaměření této práce budu směřovat svou pozornost především k objasnění zájmů aktérů ve vztahu k navrhované reformě.

3. 2. *Aktéři vzdělávací politiky*

V následujících odstavcích se budu věnovat obecné definici aktérů vzdělávací politiky a pokusím se poukázat na jejich vliv a moc, kterou v rámci vzdělávací politiky disponují. Představení konkrétních aktérů, kteří vystupují při přípravách státní maturity,

веду v kapitole 5.1, ve které se také pokusím vymezit a charakterizovat pole státní maturitní zkoušky.

Nepochybně existují obecně platné charakteristiky nejvýznamnějších zájmových skupin v oblasti vzdělávací politiky, ale nesmíme zapomínat i na to, že tyto zájmy jsou ovlivňovány kulturním a politickým prostředím dané země a tudíž není možné určit jednu platnou charakteristiku pro celý svět. Pro Českou Republiku jmenuje Kalous následující skupiny:

• **Politici činitelé:** Do této kategorie řadíme prezidenta, premiéra, poslance, primátory, starosty, obecní radní a všechny, kteří byli ve volbách vybráni, aby se starali o blaho své země, či obce. Přesto, že na první pohled nepatří téma vzdělávání do předních zájmů politických skupin, v některých konkrétních případech větších změn (můžeme zařadit i novou maturitu) dostává se toto téma vzdělávání do popředí. Kalous za jeden z důvodů obvyklé rezervovanosti politiků ve vztahu ke školství uvádí, že většina lidí nepovažuje školství za záležitost politickou, a když tak určitě ne stranickou. *„Politik, který by si vybral školství za svůj prioritní zájem, riskuje, že si tak odcizí velkou část veřejnosti. (...) Zvolení politici vyjadřují obvykle podporu stávajícímu vzdělávacímu systému. A z jejich hlediska by bylo nerozumné chovat se jinak. Jestliže neexistuje široký veřejný poplach kolem škol, politik kritikou stávajícího systému nemůže pro sebe nic získat.“* (Kalous 2006: 35) Přestože sami od sebe nebývají aktivní v navrhování vlastní politické alternativy a nové návrhy očekávají spíše od školské správy, jsou nezpochybnitelným činitelem v průběhu schvalování reforem. Všechny zákony, včetně školských (a tedy i maturitní zkouška) musí projít poslaneckou sněmovnou. A zde se vytváří prostor, kde politici začínají projevovat své zájmy. Nezřídka můžeme pozorovat korelaci mezi chováním politika a vztahem veřejnosti k navrhované reformě. Politik se dívá na nové návrhy *„očima svého voličstva a zkoumá, které skupiny budou návrhem nějak zasaženy. Přemýšlí, jaké akce podniknout, aby novou politiku ospravedlnil před svými politickými příznivci. Jeho primární úvaha vychází z toho, jak získat politický zisk, měřený voličskou podporou a jak se vyhnout pro něj škodlivým reakcím veřejnosti anebo dotčených zájmových skupin.“* (Kalous 2006: 36) Trochu zvláštní pozici má Ministerstvo školství, které spadá jak do této kategorie, tak především do následující kategorie zvané školská administrativa.

• **Školská administrativa:** Do této skupiny zařadíme především právě Ministerstvo školství se všemi jeho úředníky, vedení školské inspekce a vedoucí regionálních, okresních a místních školských úřadů až po ředitele škol. Tito všichni jsou bezprostředně zodpovědní za fungování vzdělávacího systému. (Kalous 2006: 35) V našem případě můžeme do této skupiny zařadit i CERMAT, který je organizační složkou Ministerstva školství a byl zřízen především za účelem přípravy jednotné maturitní zkoušky a jejího uvedení v chod.

• **Rodiče** tvoří zvláštní skupinu, která má sice určitý vliv, ovšem paradoxní je, že rodič jako jednotlivec zmůže možná více, než pod záštitou nějaké rodičovské asociace. V souvislosti s tématem státní maturity se objevuje fenomén, kdy rodiče mají snahu zajistit svým potomkům takovou vzdělávací dráhu, která by obsahovala co nejméně překážek, a nejsou rádi, pokud se velké změny dějí právě za studia jejich dětí. Dle Kalouse způsobují největší rozruch tím, když svými telefonáty útočí přímo na ředitele školy, popřípadě učitele. Ti pak pod tímto tlakem vyvíjí další aktivity.

• **Studenti:** Přesto, že jsou to právě oni, koho se uspořádání školské soustavy dotýká nejvíce, disponují nejmenšími prostředky a pravomocemi k ovlivnění nežádoucích změn. Na druhou stranu patří do nejvznětější skupiny a to, že se jim něco nelíbí, umí dát dostatečně najevo. „*Do politického boje vstupují s malou zkušeností a vzhledem ke svému přechodnému statusu nemají ani příležitost si ji vypěstovat.*“ (Kalous 2006: 42) V souvislosti se státní maturitou vyšli studenti v roce 2007 na pochod proti zavedení maturitní zkoušky. Sešlo se jich na několik tisíc a došli až k Ministerstvu školství, kde jim tehdejší ministryně Kuchtová slíbila, že se zasadí o její odklad. Obecně však studenti v prosazování svých názorů velký vliv nemají.

• **Církev** jako aktéra vzdělávací politiky uvádím především z důvodu, aby byl výčet kompletní. S tématem státních maturit však nesouvisí. Církev hrála významnou roli ve vzdělávání zejména v minulosti, kdy bývala často jediným, nebo přinejmenším jedním z nejdůležitějších center vzdělanosti. V dnešní době, záleží samozřejmě na politické orientaci státu, již do vzdělávací soustavy příliš nezasahuje.

• **Zaměstnavatelé:** Kalous ve své stati uvádí zejména obecný vliv zaměstnavatelů na vzdělávací politiku, kde se snaží prosazovat své zájmy ze světa průmyslu, obchodu, atd.... Mnohdy se snaží ovlivnit vzdělanostní profil absolventů, aby tak naplnili

neuspokojené požadavky po absolventech určitého oboru na trhu práce. Z hlediska státních maturit hrají zaměstnavatelé také svoji roli. Nová podoba maturity by jim měla dát lepší přehled o uchazečových studijních výsledcích a především maturita z cizího jazyka by mohla sloužit jako dokument konkrétních znalostí, neboť by má zkouška být koncipována na stejném principu jako zkoušky mezinárodně uznávané.

• **Experti:** „Existuje poměrně rozsáhlá skupina lidí, kteří nezaujmají žádnou oficiální pozici v decizních orgánech, nejsou politiky a nemají ani zájem se jimi stát (alespoň politiky v běžném slova smyslu), ale přesto formují vzdělávací politiku někdy až překvapivým způsobem.“ (Kalous 2006: 43) Mohou jimi být představitelé profesionálních asociací, vědci zabývající se vzděláváním, školitelé učitelů a redaktoři vzdělávacích rubrik významných deníků. „Je obtížné si představit, že by se vzdělávací reforma v nějaké zemi mohla dostat příliš daleko bez podpory těchto expertů. Jejich vliv může někdy dosáhnout přímého charakteru, když je příležitostně angažují politici či školská administrativa, aby od nich získali inspiraci či technickou pomoc. Pro změnu vzdělávací politiky jsou ve většině zemí experti významným faktorem.“ (Kalous 2006: 43)

3. 3. Sabatierova teorie koalic aktérů-

(Advocacy Coalition Framework- ACF)

Sabatierova teorie koalic aktérů je poslední kapitolou, kterou jsem se rozhodla zařadit do teoretického rámce této práce. Sabatier se ve své teorii zabývá analýzou určitých politických jevů, jejich vývoje a implementace do praxe. Součástí této teorie jsou skupiny aktérů, které sdílejí společná přesvědčení, na jejichž základě se rozhodují a jednají. Sabatierova teorie se snaží vysvětlovat vývoj politik z hlediska delšího časového úseku (alespoň deseti let) a je založena na několika následujících předpokladech:

1. „Pochopení vývoje určité politiky (policy) vyžaduje časový úsek neméně deseti let.“ Sabatier zde vychází z výsledků implementačních studií, které ukázaly, že „nejméně deset let je třeba k tomu, aby proběhl celý cyklus ‚formulace politiky- implementace politiky-reformulace politiky‘. (...)“

2. *Nejužitečnějším způsobem jak přemýšlet o vývoji politiky je zaměřit se na politické subsystemy, tj. interakci různých aktérů z různých institucí, kteří se zajímají o určitou oblast politiky.*
3. *Veřejné politiky či programy lze nejlépe uchopit jako různé systémy přesvědčení a hodnot (belief systems) spíše než jako střet různých zájmů.*“ Sabatier argumentuje tím, že *„veřejné politiky či programy obsahují implicitní teorie (kauzální modely) o tom, jak dosáhnout stanovených cílů, jaké nástroje jsou nejučinnější a jaké hodnoty by se měly sledovat.“* (Drhová, Nachtmannová, Veselý 2005: 33)

Hybným faktorem jednání aktérů jsou tedy dle Sabatiera v první řadě přesvědčení, která tyto koalice vkládají do veřejných politik a programů.

Za velmi zajímavý postřeh považují tvrzení, že koalice aktérů v rámci jednoho politického subsystému vznikají až po delším časovém období. U nových subsystémů můžeme tedy pozorovat větší fragmentaci koalic než u subsystémů starších. *„Aktéři totiž mají tendence vnímat jiné aktéry většinou jako nepřátelštější a mocnější než ve skutečnosti jsou a jsou k nim také kritičtější.“* (Drhová, Nachtmannová, Veselý 2005 35) Aktéři si tedy musí nejprve uvědomit, že sdílejí podobná přesvědčení, než se jim podaří překonat původní vzájemný odstup a začnou spolupracovat.

ACF předpokládá, že to co aktéry drží pohromadě v rámci jedné koalice, jsou přesvědčení, která jsou značně rezistentní vůči změně. Sabatier odmítá předpoklad, že jsou aktéři motivováni především krátkodobými osobními zájmy, zároveň si ale uvědomuje, že stabilita ideologií může být dána stabilitou ekonomických a organizačních zájmů, neboť mezi ideologiemi a zájmy existuje vysoká míra korelace. Toto vede Sabatiera k obtížné metodologické otázce, jak je možné odlišit aspekt zájmů a hodnot? (Drhová, Nachtmannová, Veselý 2005: 36) V rámci své práce došel k následujícím hypotézám (v závěru práce se pokusím ukázat, zda toto platí i v rámci procesu zavádění maturitní zkoušky):

- *„H1: Co se týče hlavních kontroverzí uvnitř subsystému, pokud jsou v sázce základní přesvědčení, bude seznam zastánců a odpůrců v čase deseti a více let poměrně stabilní.*

- **H2:** *Aktéři uvnitř dané koalice vykazují silný konsensus týkající se jádra politik, tento konsensus ovšem není tak silný u sekundárních aspektů.*
- **H3:** *Aktér (nebo koalice) se raději vzdají sekundárních aspektů hodnotového systému, než by uznal slabiny v jádru politiky.“ (Sabatier 1998: 106)*

Hodnotový systém každé koalice, jak ji definoval Sabatier, je vyjádřen v tabulce č. 2. Na nejvyšší úrovni leží hlavní jádro (deep core). To obsahuje základní hodnotové uspořádání jako například relativní hodnotu svobody každého jednotlivce versus sociální rovnost. Toto hodnotové uspořádání působí prakticky napříč všemi politickými sférami. Známa škála pravice/levice je právě na této úrovni. Veškeré hodnoty v rámci ‚deep core‘ jsou obecně velmi resistantní vůči změně.

Tabulka č. 2: Struktura hodnotového systému koalic aktérů dle Sabatiera

| | Normativní jádro-niterné hodnoty (Deep core) | Širší jádro (Near core) | Sekundární aspekty |
|-----------------------|--|--|---|
| Charakteristika | Zásadní normativní a ontologické axiomy | Základní politické nastavení vztahující se k naplnění axiomů niterných hodnot. | Nástroje a rozhodnutí vedoucí k implementaci politik |
| Pole působnosti | Část základní osobní filozofie. Zasahuje do všech částí politiky, ovlivňuje veškerá naše rozhodnutí. | Zasahuje především v oblastech politických zájmů a hodnotových priorit | Charakteristické pro okrajové oblasti politických zájmů |
| Pravděpodobnost změny | Téměř žádná, přirovnává k náboženské konverzi | Obtížně, pouze v případě, kdy zkušenost vyjeví velké odchylky od původního přesvědčení | Středně lehké; spadá sem diskuze nad podobou legislativních úprav a administrativních záležitostí |

(Zdroj: Sabatier 1988: 145)

Na další úrovni, jsou hodnoty, které působí uvnitř jedné politické sféry nebo subsystému. Na této úrovni se vyskytují otázky základních hodnotových priorit jako například relativní důležitost ekonomického rozvoje versus ochrana životního prostředí. Aktéři zde volí takové stanovisko, které je v souladu s jejich ‚deep core‘. Tyto hodnoty nejsou tak striktně drženy jako ty na předešlé úrovni, ovšem k jejich změně je nutné většinou delší časové období nebo například nové vědecké objevy, na jejichž základě

přehodnotíme původní situaci. Sekundární aspekty, tedy třetí úroveň Sabatierova systému, je možno pohotově měnit na základě nových informací a zkušeností. Patří sem především technické aspekty řešení určitých politických otázek (Sabatier 1998: 103-104)

Sabatierovu teorii koalic plánuji využít v praktické části této práce za účelem klasifikace sporů mezi jednotlivými aktéry vzdělávací politiky. Na základě této teorie bych se také chtěla pokusit určit, jak hluboko dané spory leží a zda je možné najít v tomto sporu určitý konsensus.

4. Maturita v širších souvislostech

Pro hlubší pochopení všech faktorů, které ovlivňují proces zavádění státní maturity, je nutné vidět maturitní zkoušku v širších souvislostech. Nemůžeme na ni nahlížet jako na fenomén nezávislý na okolním dění. V rámci následující kapitoly se pokusím zaměřit na ty souvislosti, které dle mého názoru ovlivňují vývoj a pojetí maturitní zkoušky nejvíce. Mám tím na mysli především historické kořeny maturitní zkoušky, kontext vývoje vzdělávacích tendencí v současném školství a také funkci hodnocení v rámci moderního vzdělávání.

4. 1. Historické kořeny maturitní zkoušky

Aby si každý mohl představit, kam až sahá historie maturitní zkoušky, rozhodla jsem se sem zařadit historický přehled jejího vývoje. Zamyšlení nad historií a vývojem této zkoušky považuji za velice důležité nejen pro pochopení tradic, ale hlavně proto, abychom si uvědomili závislost maturitní zkoušky na společenských změnách v průběhu času a proměnách středního vzdělávání vůbec.

Maturitní zkouška se v našem školství objevuje již za dob rakousko-uherské monarchie, kdy se stala součástí významných reforem středního školství, které proběhly v letech 1848-1849. Autory těchto reforem byli profesor Franz Exner a filolog Hermann Bonitz, z jejichž jmen je též odvozen název Exner-Bonitzovy reformy. Legislativně stvrzeny se staly tyto reformy vydáním tzv. **Nástinu organizace gymnázií a reálék**, přičemž s menšími úpravami byly platné až do roku 1948. A to především proto, že předválečné Československo za dob své samostatné existence před druhou světovou válkou nepřijímalo nové zákony o středních školách. „Podle Nástinu byly **maturitní zkoušky zavedeny původně pouze pro gymnázia**. Důvody byly zcela opodstatněné a logické. Délka všeobecně vzdělávacích gymnázií, připravujících především budoucí studenty vysokých škol a úředníky, byla již v roce 1848 ujednocena na 8 studijních ročníků. (...) Další školy, u nichž by připadaly maturity v úvahu, v té době ještě neexistovaly.“ (Morkes 2003: 9) Musíme si ovšem uvědomit, že povinná školní docházka, na kterou gymnázia navazovala, netrvala tehdy 9 let. Tehdejší gymnázia byla tedy jakousi obdobou dnešních osmiletých gymnázií, kam nastupovaly děti kolem jedenáctého roku věku. Co se týče škol vysokých, znamenala maturita od roku 1873 také nezbytnou, ale zároveň jedinou a zcela postačující podmínku pro vstup na

univerzitu, což dávalo tehdejšími gymnázii velkou prestiž. Od počátku byla maturita koncipována jako zkouška státní. Byla to zkouška, která zajišťovala určitou a zcela srovnatelnou úroveň všech absolventů tehdy ještě málo početných gymnázií a skládala se ze všech povinně vyučovaných předmětů.

„Základním posláním maturitní zkoušky bylo prokázání toho, že:

- 1) Abiturient má tolik vědomostí, kolik se jich žádalo jako důkaz obecného vzdělání,*
- 2) dovede samostatně vědecky myslet a tím prokazuje svoji duševní zralost pro vědecké studium univerzitní.“* (Morkes 2003: 11)

Toto pojetí se na začátku 20. století změnilo. *„Zatímco dřívější maturitní zkouška měla zjistit, zda má abiturient určité školy potřebné vědomosti pro vysokoškolské studium, nově koncipovaná maturitní zkouška měla prokázat, zda má vzdělání plynoucí z předchozího vyučování.“* (Morkes 2003: 12) Tento bod považuji za velice důležitý a chtěla bych na něj upozornit, neboť je to základní otázka i dnes: co má vlastně maturitní zkouška měřit? Tato změna vyvolala velikou vlnu nevole. Studenti gymnázií museli tehdy průběžně vykazovat dobré studijní výsledky a proto testovat vědomosti a jejich úroveň v okamžiku, kdy je vzdělání u konce, bylo považováno za zbytečné. Celkově tak poprvé vznikají pochyby *„o oprávněnosti a smysluplnosti maturitní zkoušky, která byla podle nich vymyšlena k týrání žactva a učitelů. K tomu dodávali, že čím více vystupuje do popředí zkoušení, tím více ustupuje vyučování, které se tak rozchází se svým bytostným cílem.“* (Morkes 2003: 12) Toto je další bod, který je i po sto letech stále obsahem dnešních diskuzí. Pokud budou standardizované testy, vyučování se bude zaměřovat pouze na správné vyplňování testů a poslání školy se tak rozplyne v honbě za maturitními body. Již koncem 19. století bylo neustále opakováno, že váha se nemá klást na konkrétní vědomosti, ale na celkový stupeň vzdělání a duševní vyspělost. Hodnocení bylo ústní a známky na maturitním vysvědčení nebyly. Občas je až úsměvné uvědomit si, jak se mýlíme, když dnes mluvíme o slovním hodnocení jako o něčem novém a moderním.

Dalším, stále hojně diskutovaným bodem, který se objevuje již v minulosti, je náročnost a úroveň této zkoušky. Na konci 19. století začal mezi rodiči panovat názor, že jsou studenti gymnázií příliš přetěžováni. Spousta jich ani nedošla do posledního

ročníku nebo potom neuspěla u maturity. Profesor Josef Thomayer se tehdy k problému duševního přetěžování vyjádřil slovy, že je to holý nesmysl. Řekl, „že se to může stát jenom tomu, kdo patří do kategorie ‚slabých hlav‘, a že majitelé těchto slabých hlav nemají na gymnáziu- na tradičně výběrové a náročné škole- co pohledávat. Řešení problému proto neviděl ve snížení náročnosti výuky, (...) ale v tom, že nositelé takových ‚slabých hlav‘ nebudou na gymnázia vůbec přijímáni. A ukazoval i cestu, jak toho dosáhnout. Navrhoval širokou přesvědčovací a vysvětlovací kampaň směřovanou k rodičům, kteří by neměli vidět ve svém dítěti za každou cenu studijního génia, ale měli by jeho další vzdělání volit tak, aby odpovídalo jeho zaměření, zájmům a schopnostem.“ (Morkes 2003: 13) To, že vývoj šel nakonec jinou cestou, nemusíme pravděpodobně zdůrazňovat...

V diskuzích z 30. let, kde neustále přetrvává téma úrovně a kvality maturantů, byla připomenuta již tehdy zapomenutá praxe, že studentovi, který dosahoval v průběhu studia výborných, až chvalitebných výsledků, mohla být odpuštěna ústní část maturity. „Konstatovalo se, že toto opatření ve své době výrazně stimulovalo soustavnou studijní práci žáků a přispělo i k žádoucí stabilitě známek.“ (Morkes 2003: 29) Vidíme tedy, že možností, jak hodnotit studenty v závěru studia a přitom je motivovat i ke kvalitní průběžné práci, se objevovalo v minulosti několik. Ve 30. letech také stále platí, že maturita plní jedinou podmínku pro vstup na univerzitu. Předválečným obdobím pak také v podstatě končí čas, po který si maturitní zkouška byla schopna udržet svou prestiž a úroveň. Po válce zde sice byly pokusy o navrácení původního postavení maturitní zkoušky, ale to bohužel trvalo jen do nástupu komunismu.

Vzhledem k relativně krátkému válečnému období, po jehož skončení se prakticky navazovalo na předválečné zvyky, zmíním zde pouze jeden záměr tehdejší vzdělávací politiky, který byl pro toto období charakteristický. Změn bylo za války hned několik, avšak všechny sledovaly jeden jasný cíl- ukázat nadřazenost německého národa nad národem českým. „Aby byla za války ‚průkazně‘ dokumentována nižší intelektuální schopnost českého obyvatelstva, vydaly okupační úřady již v roce 1942 důvěrný pokyn, že počet žáků nevyhovujících u maturitní zkoušky (...) musí být nejméně 20%.“ (Morkes 2003: 34) S vyznamenáním mohl prospět ve třídě pouze jeden student a říšský komisař měl právo měnit výsledky známek dle svého uvážení.

Pojďme však dále k době poválečné, kde se na chvíli objevila naděje, že se vše vrátí k tradicím první Republiky. To se ovšem nestalo a lidé zanedlouho pochopili, že se k ní budou smět vracet až o mnoho desítek let později. První velkou změnou

poválečného období byl fakt, že maturita přestala být jedinou postačující podmínkou vysokoškolského studia. V dobové terminologii se hovořilo o tom, „že školství lidově demokratického státu se musí oprostit od systému ‚buržoazního školství‘.“ (Morkes 2003: 37) Morkes uvádí, že v tomto období došlo k výraznému snížení prestiže maturitní zkoušky, což bylo provázeno poklesem jak její kvality, tak i vypovídací hodnoty. Zmiňuje mnoho skutečností, které zapříčinily tuto devalvací, já se z toho však pokusím vybrat pouze ty, které se mi jeví jako nejdůležitější.

- V důsledku prosazování vedoucí úlohy dělnické třídy ve společnosti bylo nezbytné, „aby byla příslušníkům dělnické třídy vytvořena schůdná cesta k okamžitému i perspektivnímu získání vysvědčení o složení maturitní zkoušky, která byla chápána jako předěl a rozhraní mezi ‚inteligencí‘ a ‚dělnickou třídou‘.“ To bylo spojeno se snahou přivést na vysoké školy nové, dělnické a komunistické straně oddané mladé kádry.
- Obecné znehodnocování vzdělanosti a vzdělání společenskou preferencí manuální práce (spojené s lepším finančním ohodnocením).
- „Společenské snížení prestiže (...) těch povolání, k jejichž vykonávání byla nutná určitá vzdělanostní průprava a vysoká kvalifikace.“ (spojené s horším finančním ohodnocením)
- „Formální likvidace gymnázií, tedy školy mající pro charakter a obsah maturitní zkoušky základní a historický význam. Gymnázium bylo (...) nahrazeno posledními třemi ročníky jednotné ‚jedenáctileté střední školy‘.“ Z toho také plynulo zkrácení celkové studijní doby před maturitou. Absolventi maturovali již ve věku 17let, což byl dosud pro maturanty věk naprosto nebývalý.
- Přesun prvořadé pozornosti v plánech středních škol z otázek kvality výuky na skutečnosti jiné, jako např. na komunistickou výchovu a brigádnické práce, které byly charakterizovány jako nezbytné pro ‚sepětí školy se životem‘, a to i tehdy, když bylo zaměření práce zcela vzdálené od původního zaměření školy. (Morkes 2003: 38-39)

V 50. letech se také hojně rozšiřuje večerní a dálkové studium, které bylo koncipováno jako studium při práci ukončené maturitní zkouškou. Toto ovšem též nijak nepřispělo k úrovni a kvalitě zkoušky. „V podstatě již vůbec nešlo o to, aby absolventi těchto kurzů získali plnohodnotnou maturitu, ale aby pouze formálně vyhověli

příslušným předpisům“, například přijímání na vysoké školy. (Morkes 2003: 40) Školy byly hodnoceny právě dle úspěšnosti studentů u závěrečné maturitní zkoušky a tak byl špatný prospěch nebo dokonce neprospěch eliminován. V roce 1968 se sice na scénu opět vrací gymnázia, která byla obnovena s myšlenkou „*zvýšení úrovně středoškolského vzdělání*“. Otázkou ovšem zůstává, jak mohla být zvýšena úroveň vzdělání, když spousta potenciálních studentů nebyla na gymnázia vůbec přijata vzhledem k nevyhovujícímu rodinnému původu a kádrovým posudkům. Nehledě na to, že byl zaveden tzv. „*systém směrných čísel pro přijetí (...), který měl zabezpečit, aby sociální skladba studentů odpovídala poměru, v jakém byli v celkovém počtu obyvatel republiky zastoupeni dělníci, pracující rolníci a ostatní sociální skupiny.*“ (Morkes 2003: 44) V 70. letech se pak vytrácejí všechny pozitivní rysy, které znovu zavedení gymnázií v roce 1968 mělo. „*Výrazná akcentace teze, že ve smyslu demokratizace a třídního přístupu je zapotřebí umožnit vyšší vzdělání především příslušníkům dělnické třídy, vedla k přípravě zcela nové koncepce středního školství.*“ (Morkes 2003: 48) Do osnov gymnázií přibyla odborná složka a střední odborné školy rozšiřovaly všeobecnou výuku. Hlavní cílem této nové koncepce bylo obsahové sjednocování všech typů středního školství. Další bod, který výrazně ovlivnil úroveň vzdělávání, byl fakt, že Ministerstvo školství nařídilo, aby požadavky pro přijetí na vysoké školy vycházely pouze z osnov středních škol. „*Aby nebyli absolventi žádného ze tří proudů středních škol v přijímacím řízení diskriminováni, neměly přesáhnout rozsah výuky na tom typu školy, kde byl tento rozsah nejmenší.*“ (Morkes 2003: 50) Proti tomu ovšem ostře vystupovaly právě vysoké školy, které se snažily toto nařízení všemožně obcházet, aby třeba na matematicko-fyzikální fakultu nemusely být přijímací zkoušky z matematiky na úrovni středního odborného učiliště. Tento stav trval až do listopadu 1989. První výraznou změnou, zaznamenanou po Sametové revoluci bylo zrovnoprávnění ruštiny s ostatními vyučovanými moderními jazyky. Přestala být upřednostňována před ostatními cizími jazyky a maturitní zkouška z tohoto jazyka již nebyla povinná.

Když se podíváme na celkový vývoj maturitní zkoušky, vidíme, že diskuse v dnešní době nejsou ničím novým.

4. 1. 1. Změny po roce 1989

Na počátku 90. let byla maturita v jakémsi klidovém období a ve vážných diskusích se znovu objevuje zhruba od druhé poloviny 90. let. Diskuse vznikla na podnět OECD⁵, která považovala za nesmyslné, že jsou čeští studenti vystavováni dvojímu tlaku v tak krátkém období (skládání maturity a přijímací zkoušky na VŠ v rámci jednoho měsíce). V ČR náročnosti tohoto období přispívá také fakt, že přijímací řízení nemusí vůbec souviset se středoškolskou látkou, neboť je plně v kompetenci jednotlivých vysokých škol. Každá škola si toto řízení připravuje sama, takže příprava na více škol může být velice různorodá, a o to náročnější. Na základě tohoto argumentu vznikla tedy diskuze, zdali by nebylo možné sjednotit úroveň maturitní zkoušky⁶ a dát tím tak možnost vysokým školám vrátit se k předválečnému systému, kdy maturita sloužila jako postačující skutečnost pro přijetí na vysokou školu. Dalším podnětem pro zavedení jednotných maturit byl fakt, že zatímco všechny západní země měly v té době již rozvinutý systém testování, v České republice se testování teprve zavádělo a nebyly s ním téměř žádné zkušenosti. ČR však měla zájem podílet se na mezinárodním srovnání a tudíž se snažila do svého hodnotícího systému zavádět určitá objektivní opatření. Česká republika se začínala zapojovat do mezinárodních srovnání na poli hodnocení výsledků ve vzdělávání po roce 1990, čímž sem začala pomalu pronikat zkušenost s testy jako nástrojem hodnocení. Do té doby zde „nebyly k dispozici žádné objektivní informace o výsledcích vzdělávacího systému jako celku, hodnocení systému bylo zpravidla založeno na výsledcích jednotlivců v mezinárodních soutěžích.“ (Straková 2006: 48)

Od poloviny 90. let běží kolotoč příprav, pilotáží a odkladů. V roce 1999 proběhla Sonda Maturant, což byl první projekt zabývající se možnou podobou nových maturitních zkoušek. Tento projekt však nebyl v roce 2000 v rámci navrhovaného školského zákona schválen. Hlavním důvodem zamítnutí byly především obrovské rozdíly ve výsledcích žáků gymnázií a středních odborných škol, zejména v matematice a jazykové vybavenosti... Nebylo tedy prakticky možné najít vyhovující úroveň

⁵ OECD se v roce 1995 zabývala hodnocením změn českého vzdělávacího systému, jakožto bývalé postkomunistické země. Bližší informace viz studie OECD: Zpráva o národní politice ve vzdělávání: Česká republika, Praha: ÚIV, 1996.

⁶ Po roce 1989 se z plně centralizovaného systému stal systém decentralizovaný, z čehož vyplývá, že byla středním školám dána pravomoc určovat si náročnost studia na jejich škole, a tudíž výsledky jednotlivých maturantů přestaly být jakkoliv srovnatelné.

zkoušky, které by bylo možno podrobit všechny maturanty bez rozdílu. „Změna maturitní zkoušky byla uzákoněna až v roce 2004 novým školským zákonem, podle kterého měla být spuštěna ve školním roce 2007/2008. Schválený model nové maturitní zkoušky se však výrazně lišil od modelu, který byl výsledkem mnohaletých odborných a veřejných diskusí...“ (Změna maturity 2009)⁷ V roce 2007 pak proběhla generálka známá jako ‚Maturita Nanečisto‘ a celý projekt tím byl opět odložen pro nedostatečnou připravenost. Hlavní potíž byla vždy v nalezení společného jádra, které by měli maturanti všech oborů ovládat. Start nové maturity byl tedy odložen o dva roky a i přes změny, kterými v současné době prochází vláda, vše nasvědčuje tomu, že se tentokrát podaří stanovený termín dodržet. První fáze generální zkoušky začala letos v dubnu⁸, zde se měla ověřovat především úroveň a správnost testů na vzorku zhruba stovky škol. Další část generální zkoušky je naplánovaná na říjen 2009. Do této části budou zařazeny všechny školy, neboť jde o ověření logistické a organizační připravenosti. Poslední fáze proběhne až v lednu 2010 a bude zaměřena na prověření kvalit a připravenosti hodnotitelů písemných prací. (Maturitní generálka 2009)⁹ Odstartování je naplánované na jaro 2010.

4. 2. Charakteristika českého vzdělávacího systému, s detailním zaměřením na všeobecné a odborné post-obligatorní vzdělávání v ČR

V další části své práce se pokusím charakterizovat systém českého středního školství, jehož rozmanitost způsobovala při přípravách jednotných maturit značné problémy.

Struktura a uspořádání vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích mezi sebou vykazují značné odlišnosti, což vede většinou k tomu, že je v podstatě nemožné mezi sebou jednotlivé státy porovnávat. Každá země si sbírala svá statistická data podle svých vlastních zavedených kritérií, což jejich vzájemné srovnání velmi znesnadňovalo nebo dokonce znemožňovalo. Aby bylo tudíž možné porovnávat jednotlivé ukazatele v různých zemích, byla vytvořena mezinárodní klasifikace vzdělávacích systémů ISCED-97. Jde o standardní mezinárodní klasifikaci, která charakterizuje vzdělávací systém nikoliv podle druhu a typu školy, případně vzdělávacího programu, ale dělí ho na

⁷ Změna maturity. Dostupné z WWW. <http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html> [citováno 10. 5. 2009]

⁸ Duben 2009

⁹ Maturitní generálka 2009. Bližší informace dostupné z WWW, <http://www.novamaturita.cz/maturitni-generalka-1404033187.html> [parafráze dne 8. 5. 2009]

několik **vzdělávacích úrovní**, konkrétně na sedm. Od ISCED 0, které představuje počáteční fáze organizované výuky, u nás známé jako předškolní vzdělávání, až po ISCED 6, což je terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace. „*Jednotlivé země OECD (a následně i zbývající země Evropské unie) zmapovaly své vzdělávací programy v rámci formálního vzdělávání a zařadily je do jednotlivých vzdělávacích úrovní ISCED. Podrobný ‚mapping‘ je každoroční součástí manuálu OECD pro sběr dat v rámci dotazníku UOE (společný dotazník UNESCO, EUROSTAT, OECD).*“ (Kleňhová 2006: 36) Na webových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání je možno najít i český vzdělávací systém zasazený právě do této klasifikace. Jeho grafické znázornění uvádím v příloze č. 1: Český vzdělávací systém.

„*Český vzdělávací systém vychází ze základních školských legislativních norem, a to především ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a ze zákona č. 111/ 1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon). Na zákony navazují příslušné vyhlášky.*“ (Kleňhová 2006: 38)

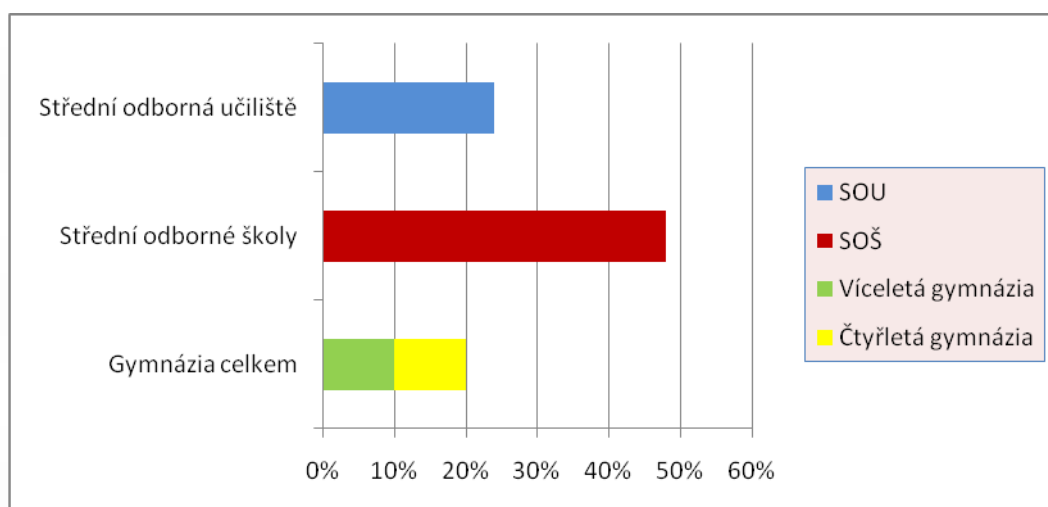
Detailněji zde představím pouze systém středního vzdělávání, které je zakončeno maturitní zkouškou. To zejména z toho důvodu, aby bylo v následujících odstavcích jasnější, odkud pramení některé druhy neshod, které se při tvorbě maturitní zkoušky objevují.

Cílem středního vzdělávání je rozvíjet dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Střední vzdělávání „*vytváří předpoklady pro plnohodnotný život osobní, občanský i profesní, pro navazující vzdělávání, samostatné získávání informací a pro celoživotní učení.*“ V České Republice mluvíme o velice diferencovaném a rozmanitém systému, který připravuje mladé lidi po ukončení povinné školní docházky, buď na přechod do praxe, anebo slouží jako příprava k vysokoškolskému studiu. Běžným věkem pro absolvování střední školy je věkové rozmezí mezi 15. -19. rokem života s tím, že nejnižší věková hranice je dána ukončením povinné školní docházky, přičemž „*část středních škol (víceletá gymnázia) (...) zasahuje svými vzdělávacími programy do povinného vzdělávání a navštěvují ji i žáci mladší.*“ (Struktury a systémy)¹⁰

¹⁰ Struktury a systémy. 2008. S. 27 Dostupné z WWW: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf , [citováno 24. 4. 2009]

Po úspěšném dokončení základní školy pokračuje ve studiu na jednom z typů středních škol až 96% dětí, studium pak nedokončí zhruba 8% věkové kohorty. 10% dané věkové kohorty je od 5., či 7. třídy studenty víceletých gymnázií, k nimž se po 9. třídě přidá dalších 10%. 48% žáků odchází po skončení základní školy na střední odborné školy (čtyřleté studium) a 24% na střední odborná učiliště (tříleté studium). Procentuální rozložení studentů v jednotlivých typech středních škol jsem zobrazila v následujícím grafu.

Graf č. 1: Procentuální rozložení studentů na jednotlivých typech SŠ



GRAF: zdroj dat www.euridice.org (2007), zpracování vlastní

Pro zajímavost zde uvedu srovnání ČR s průměrem v rámci zemí OECD a EU. V ČR dokončí střední vzdělání 90% studentů, přičemž průměr zemí OECD je 83% a průměr studentů se střední školou v EU je 86%, měřeno vždy na danou věkovou kohortu. ČR se tak řadí k zemím s největším počtem středoškoláků. Údaje jsou získané z OECD: Education at Glance¹¹ a byly naposledy aktualizovány v září roku 2008.

Studium na střední odborné škole a na gymnáziu je zakončeno maturitní zkouškou, kterou si zatím organizuje škola sama, a která opravňuje její absolventy, aby se ucházeli o studium na vysoké školy. Absolventi středních odborných učilišť obdrží po úspěšném složení závěrečné zkoušky výuční list a mohou následně vystudovat dvouletou maturitní nastavbu, kterou však dokončí pouze 15% absolventů učilišť.

¹¹ OECD Education at a Glance 2008: OECD Indicators - OECD © 2008 - ISBN 9789264046283
Dostupné z http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

Vzhledem ke spojitosti s mezinárodní klasifikací, lze maturitní zkoušku složit na těchto typech škol:

1. Šest nebo osm let studia na víceletém gymnáziu- ISCED 2A+3A
2. Čtyři roky na gymnáziu ISCED 3A
3. Čtyři roky na střední odborné škole ISCED 3A
4. Dva až tři roky středního odborného vzdělání s výučním listem v kombinaci s dvouletou nástavbou ISCED 3C+4A
5. Šest nebo osm let na konzervatoři ISCED 2A+3B nebo 5B

Všeobecné obory jsou organizované především na gymnáziích, i když v dnešní době vznikají i nové typy středních škol, tzv. lycea, přičemž tato lycea mohou mít ekonomický, technický, či například pedagogický směr. Rozdíl oproti středním odborným školám je pak v tom, že mají kurikulum založené na širším všeobecném základě. Úkolem gymnázií je poskytnout studentům dostatečně široký všeobecný přehled a vybavit je klíčovými kompetencemi, tímto je mají připravit především na pokračování ve studiu na některém typu terciárního vzdělávání. Odborné střední vzdělání s maturitní zkouškou probíhá většinou na středních odborných školách, pokud je studium zaměřeno hlavně na odbornou stránku, může se vyskytovat i na půdě učilišť. Výrazně prakticky zaměřené obory poskytují střední odborná učiliště, ovšem ty nejsou zakončeny maturitní zkouškou, nýbrž výučním listem. K dosažení maturitní zkoušky po ukončení učiliště je za potřebí, již výše zmíněné, cca dvouleté nástavbové studium. Je zajímavé si uvědomit, že v zemích střední Evropy (Maďarsko, Polsko, ČR, SR) existovaly dříve tzv. podnikové učňovské obory, kde si jednotlivé firmy samy vzdělávaly své budoucí zaměstnance. Toto se změnilo teprve po roce 1990, kdy byl systém odborného vzdělávání ovlivněn politickou privatizací a mnoho podnikových učňovských oborů bylo převedeno do rukou státu, čímž se přiblížily ke školskému modelu. (Kofroňová 2006: 55)

„Dřívější odborné vzdělání bylo v zásadě konečné, neboť předpokládalo přímý vstup do zaměstnání na středně kvalifikační úrovni.“ (Struktury systémů vzdělávání)¹²
Dnes je tomu jinak a většina středoškoláků pokračuje ve studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole. Z tohoto důvodu byla také posílena všeobecná složka SOŠ, která by nyní

¹² Evropská komise: *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě*. Ústav pro informace ve vzdělávání, EURYDICE, ČR: 2008, s. 36 Dostupné z WWW: (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf) (citováno 24. 4. 2009)

měla činit přibližně polovinu kurikula. SOŠ si však stále zanechávají svou odbornou přípravu a tudíž možnost odejít po jejím dokončení přímo do praxe.

Takovým speciálním typem střední školy, které navštěvuje pouze minimum žáků, jsou konzervatoře. Ty připravují své žáky pro výkon náročných uměleckých profesí, zejména v oborech hudba a tanec, ale také si stále zachovávají všeobecnou složku. Studium trvá šest nebo osm let a svou organizací připomíná víceletá gymnázia, ovšem studenti konzervatoří mají více možností, jak školu zakončit. Pokud by chtěli pokračovat na nějaké jiné než umělecké vysoké škole, musí složit maturitní zkoušku. Pokud ale tyto ambice nemají, zakončuje se studium zpravidla absolutoriem, které je na úrovni vyšší odborné školy ISCED 5B a absolventi tudíž získávají titul DiS. (diplomovaný specialista) a mohou pokračovat ve studiu uměleckého oboru na vysoké škole.

„Vývoj struktury středního vzdělání představuje jednu z nejvýznamnějších změn, k níž v české školské soustavě došlo. Poměr absolventů oborů maturitních (otevřajících cestu k vysokoškolskému vzdělání) a nematuritních, který činil před rokem 1989 zhruba 40:60, se již v roce 1997 obrátil; za rok 2007 činil asi 70:30 ve prospěch maturitních oborů.“ (Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě 28) Tato změna je velice významná, střední odborné vzdělání je u nás stále sice hojně zastoupeno, SOŠ absolvuje až 80% všech středoškoláků, ovšem s tím rozdílem, že oproti minulosti velká část těchto 80% pokračuje dále na VŠ.

Vývoj však nebyl zaznamenán jen v odbornosti, ale také ve struktuře řízení celého školského systému. Martin Chvál zmiňuje organizační změny po roce 1989. Z absolutně centralizovaného systému se během 90. let postupně stával systém decentralizovaný, kde byly pravomoci přenášeny postupně na regionální úřady a na školy hlavně. Jak pan ministr Liška poznamenává: *„maturitní vysvědčení je státem garantovaný dokument, nad kterým bohužel stát už léta nemá žádnou kontrolu.“* (Liška 2008)¹³

4. 3. Hodnotové tendence v oblasti středního všeobecného a středního odborného vzdělání

Abychom se mohli pokusit o hledání cílů a důvodů pro zavedení státní maturitní zkoušky, je dobré si říci, kam vlastně české školství směřuje a uvést to v kontextu

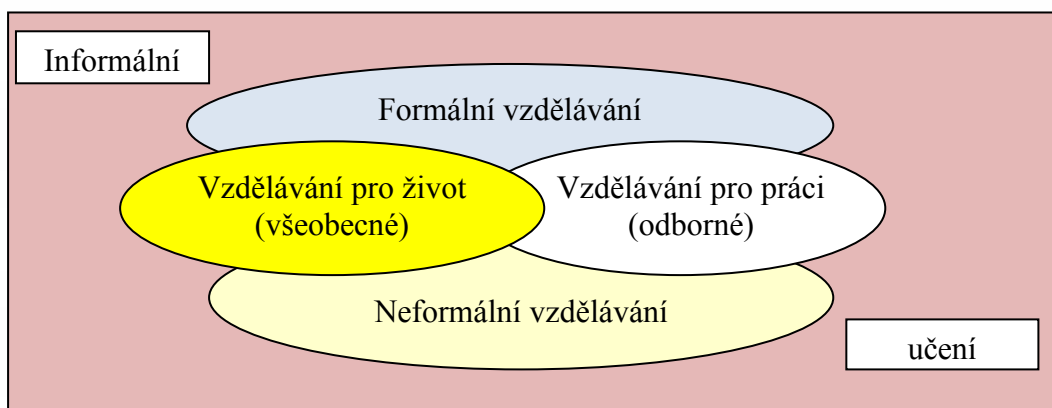
¹³ LIŠKA, Ondřej: 12. 9. 2008 Dostupné z WWW: www.msmt.cz, citováno 7. 1. 2009

hodnot a trendů současného vzdělávání, případně prognózování role vzdělání v budoucnu.

Všeobecné vzdělání začalo být vymezováno na přelomu 18. /19. století, a to spíše negativně „v reakci na pojetí vzdělání jako nástroje pro vybavení člověka především vědomostmi a dovednostmi, které by byly prakticky využitelné.“ (Greger 2006: 41) Všeobecné vzdělání je protipól specializace. Greger dále uvádí definici Skalkové, která pojmem všeobecného vzdělání označuje vzdělání poskytující „určitý systém poznatků, dovedností, hodnotovou orientaci. Rozvíjí schopnosti, osobnostní vlastnosti a postoje člověka. Přitom nesměřuje k určité profesionální přípravě.“ (Skalková 1999: 43)

Účelem odborného vzdělávání je připravit jeho absolventy tak, aby byli schopni orientovat se a uplatnit na trhu práce. Zahrnuje tak všechny dovednosti a znalosti, které jsou třeba k vykonávání určitého druhu povolání. Když se však podíváme na následující graf, který jsem převzala od O. Kofroňové, je patrné, že v dnešní společnosti se hranice mezi odborným a všeobecným vzděláním stírá a pro uplatnění na trhu práce je nutné obou. A to nezávisle na tom, zda toto vzdělávání proběhlo formální či neformální cestou.

Graf č. 2: Vzájemná závislost všeobecného a odborného vzdělávání



Zdroj: Kofroňová 2006: 53

Uvedu zde několik definicí od různých autorů, které dokládají současné tendence, kudy by se mělo střední školství, potažmo školství vůbec, vydat. Musíme si uvědomit, že dnešní prvňáčci budou svou pracovní dráhu zahajovat cca po 15 letech svého studia a do důchodu půjdou ještě zhruba o 50 let později. Nepřipravujeme je tedy na současný svět, ale na svět budoucí.

„Technologie zítřka nevyžaduje miliony trochu vzdělaných lidí připravených jednotně vykonávat opakující se práci, nepotřebuje lidi slepě vykonávající rozkazy, kteří jsou si vědomi, že jejich živobytí závisí nemechanické podřízení se autoritě, ale potřebuje lidi schopné kritického úsudku, kteří si umějí nalézt cestu ve zcela novém prostředí a umějí v rychle se měnícím prostředí ihned rozpoznat nové vztahy.“ (Toeffler 1992: 194 In Havlík, Kořa 2002: 24)

„Všeobecné vzdělání vytváří předpoklady pro odborné vzdělání a může být využito i v rámci pracovního uplatnění. S tím, jak se mění svět práce, dochází k tomuto prolínání stále více, protože rychle se měnící svět práce, nové technologie i organizace práce vyžaduje stále více komplexní přenositelné kompetence, které jsou stále méně spojeny se specifickými odbornými vědomostmi a dovednostmi.“ (Kofroňová 2006: 52)

*„Se soudobými teoriemi striktní dělení přípravy na život a povolání zastarává, neboť i tehdy, budeme-li vzdělání pojímat jen jako osvojování pracovních dovedností, potřeby dynamicky se měnících technologií, zánik starých a vznik nových profesí vyžadují **flexibilitu a celoživotní adaptaci**, a tedy schopnost trvalého vzdělávání.“ (Havlík, Kořa 2002: 28)*

Podobnou odpověď jsem získala i v rozhovoru s Janou Strakovou, která je taktéž zastáncem posilování všeobecné složky na všech typech středních škol. *„Zdá se mi, že je nyní ta odbornost na SOŠ příliš detailní, že tato odbornost neodpovídá ani potřebám těch dětí, co jdou do praxe, protože i tam ta nutnost učit se nové věci je mnohem větší, než byla kdy dřív, je nutné je vybavit tak, aby byli schopni se i nadále vzdělávat, (...) hlavně je nutné se tím zabývat, klást si ty otázky, co je a co není potřeba, co potřebují ti zaměstnavatelé, ale hlavně, co potřebují ty děti, (...) zejména, pokud se to odehrává na lokální úrovni, zaměstnavatel má fabriku na boty a tak by chtěl, aby tam měl co nejvíce levné pracovní síly, potom ovšem zkrachuje a ty děti se ocitnou ve svízelné situaci, takže je nutno myslet především na jejich dobro a to zkoumat.“ (Straková 2009: 4)*

Z mnoha různých definic tedy jasně vyplývá, že trendy současného školství, ať se již jedná o všeobecné nebo odborné vzdělání tkví v tom, že je třeba klást důraz na tzv. klíčové kompetence, pro které je charakteristická jejich přenositelnost, což znamená, že jsou využitelné v nových a nepředvídaných situacích. Mezi ně patří základní kompetence (aritmetika, gramotnost, všeobecné vzdělání), metodologické kompetence řešení problémů, komunikační kompetence (schopnost domluvit se, učit se, pracovat v týmu, argumentovat, prezentovat své výsledky a kriticky myslet). Tyto požadavky se objevují v nových rámcových vzdělávacích programech a návrh nové maturity si též

klade za cíl podporovat výuku těchto kompetencí a snaží se tomu přizpůsobit styl zkoušení a testování například komplexními zkouškami z cizích jazyků, kde nebude pouze didaktický test, ale objeví se zde také poslech, psaní kratších strukturovaných prací a mluvení.

Martin Chvál upozorňuje na to, že vzdělávání dětí patří k celospolečenským záležitostem a kvalitě tohoto vzdělání by se měla věnovat dostatečná pozornost. Vždyť my všichni *„jsme odkázáni na to, že až budeme v důchodu, že společnost bude fungovat, prosperovat, takže bychom měli mít zájem na tom, aby ti, kteří mají být našimi živiteli, aby v té úloze obstáli.“* (Chvál 2009: 14)

4. 4. *Současný model nové maturity*

Podoba budoucí maturitní zkoušky prošla mnoho podobami, a proto je mou povinností představit zde aktuální model, jehož zavedení je naplánované na rok 2010. Nová maturita se bude oproti současné podobě skládat ze dvou částí, části společné a profilové. Společná část je připravována, distribuována a vyhodnocována státem, zatímco část profilová zůstává i nadále plně v kompetenci ředitelů jednotlivých škol, čímž je zde ponechán dostatečný prostor pro autonomii jednotlivých škol.

Současný model počítá ve společné části s dvěma úrovněmi zkoušky, s odůvodněním, že je to jediné možné řešení, jak předejít velkému problému s hledáním společného jádra a průniku jednotlivých škol a oborů. Každý student bude moci volit, zda bude skládat jednotlivé povinné zkoušky v základním nebo vyšším stupni obtížnosti (dále jen Z a V). Tato volba je plně na studentovi a škola nemá žádné právo jej k volbě nutit. Škola může studentovi volbu úrovně nanejvýše doporučit s ohledem na předpokládanou budoucí dráhu studenta. Student může volit mezi Z a V stupněm u všech povinných zkoušek společné části, přičemž úroveň volí pro každý předmět zvlášť. U povinně volitelných zkoušek je možno volit úroveň zkoušky pouze tehdy, je-li daný předmět také v nabídce předmětů, z nichž se skládá zkouška povinná. Zkoušky z předmětů, z nichž není možné vykonat povinnou zkoušku, jako jsou například fyzika, chemie, biologie..., je možné skládat pouze ve V stupni obtížnosti. Jedná se o zkoušky výběrové, a tudíž se zde předpokládá zájem o obor a vyšší stupeň dosažených znalostí. Základní úroveň ověřuje *„povinné minimum znalostí a dovedností každého maturanta bez ohledu na typ školy, obor, či formu vzdělávání; (...) představuje v daném zkušebním předmětu průnik obsahu vzdělávání všech maturitních oborů.“* Vyšší úroveň naproti

tomu naproti tomu je „úroveň výběrová a proto nelze očekávat, že na složení této zkoušky své žáky připraví každá škola v každém oboru vzdělávání; ověřuje znalosti a dovednosti vlastní zejména těm oborům vzdělávání, z nichž se podstatná část žáků úspěšně hlásí ke studiu na vysoké škole; je odvozena od požadavků vysokých škol v přijímacích zkouškách.“ (Dvě úrovně obtížnosti)¹⁴

Pro názornější představu současného modelu zde uvádím zjednodušený model připravované zkoušky ve stejné podobě v jaké je přístupný na webových stránkách ‚nové maturity‘.

Tabulka č. 3: Současný model nové maturity

| ROK | SPOLEČNÁ ČÁST | PROFILOVÁ ČÁST |
|--------------------|---|--|
| 2010 a 2011 | 2 povinné zkoušky: 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika | 2–3 povinné zkoušky - stanoví ředitel školy |
| | max. 3 nepovinné zkoušky - z nabídky: český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, občanský a společenskovední základ, biologie, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis, dějiny umění | max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanoví ředitel školy |
| 2012 a dál | 3 povinné zkoušky: 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk 3. matematika nebo občanský a společenskovední základ nebo informatika | 2–3 povinné zkoušky - stanoví ředitel školy |
| | max. 3 nepovinné zkoušky: - z nabídky: další cizí jazyk, matematika, informatika, občanský a společenskovední základ, biologie, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis, dějiny umění | max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanoví ředitel školy |

Zdroj¹⁵

¹⁴ Dvě úrovně obtížnosti. Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/dve-urovne-obtiznosti-1404033201.html> [citováno 6. 5. 2009]

¹⁵ <http://www.novamaturita.cz/maturitni-model-1404033321.html> [použito 6. 5. 2009]

V tabulce si můžeme též povšimnout, že příprava státních maturit obsahuje tzv. náběhovou část, která se bude týkat maturujících studentů do roku 2011 a maturitu, kterou budou skládat studenti od roku 2012 a dále. Náběhová část bude sloužit pro jakési osahání a seznámení se s novou formou maturitní zkoušky a od roku 2012 se by měla fungovat již v plném rozsahu. Rozdíl mezi maturitní zkouškou skládanou do roku 2011 a tou, která bude následovat od roku 2012 je pouze v tom, že náběhová fáze počítá pouze se dvěma povinnými zkouškami. Jedna povinná zkouška bude z českého jazyka a druhou povinnou zkoušku bude student moci volit mezi matematikou a cizím jazykem. Od roku 2012 bude povinný český jazyk, jeden cizí jazyk a navíc k tomu přibude jedna další povinná zkouška, kde bude tentokráte výběr širší, a sice z matematiky, společenských věd nebo informatiky.

Za zajímavý jev považuji možnost zmírnění rizika špatné volby úrovně obtížnosti pro studenty maturující v náběhové fázi. Zatímco neúspěšné složení povinné zkoušky znamená neúspěch celé maturity, u nepovinných zkoušek tomu tak není. Žák si tedy může vybrat, že složí povinnou zkoušku z českého jazyka v Z úrovni a nepovinnou zkoušku z českého jazyka ve V úrovni, čímž se pojistí proti případnému neúspěchu ve V úrovni. Tato nabídka platí pouze pro náběhovou část, aby měli studenti i učitelé možnost blíže se obeznámit s náročností jednotlivých úrovní. (Dvě úrovně obtížnosti)¹⁶

Nutno ovšem podotknout, že nikde není přesně vymezen rozdíl mezi V a Z úrovní, případně nabídnuta určitá možnost převodu, či komparace, čímž si troufám říci, že předpoklad rovné a spravedlivé maturity nemůže být zcela naplněn, protože odpověď na otázku, zda je lepší mít na vysvědčení čtyřku z vyšší úrovně nebo jedničku z nižší, není nikde ani naznačena. Další použití výsledků tedy záleží na osobní interpretaci každého, kdo jej bude nějakým způsobem zpracovávat. Problematikou V a Z úrovně se budu podrobněji zabývat v kapitole 5 ‚Analýza konkrétních argumentů‘.

4. 5. Evaluace ve vzdělávání: Maturita jako nástroj hodnocení

Předpokladem pro přípravu kvalitní reformy maturitní zkoušky a včasné odhalení všech jejích potenciálních rizik, je nutné přesně charakterizovat současný stav a funkce maturitní zkoušky, stejně jako určit cíl, který má být pomocí připravované reformy dosažen. Maturitní zkouška má v rámci vzdělávacího procesu především evaluační

¹⁶ Dvě úrovně obtížnosti. Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/dve-urovne-obtiznosti-1404033201.html>, (citováno 6. 5. 2009)

funkci. Jelikož je však možné dělit evaluaci ve vzdělávání na tři úrovně, zůstává otázkou, pro kterou z těchto tří rovin je maturitní zkouška nejvhodnějším nástrojem evaluace. Úvaha nad tím pro jakou rovinu evaluace je maturitní zkouška určena, je velice podstatná, neboť by tomu mělo být přizpůsobeno její zpracování. V následující pasáži se budu věnovat jednotlivým úrovním podrobněji.

• **Hodnocení na úrovni žáka** sleduje konkrétní dosažené výsledky a postupy žáka, stejně jako jeho nedostatky či místa, kde zaostává. Kvalitní evaluace na této úrovni má žákovi poskytovat kvalitní zpětnou vazbu, informace o jeho snažení a též prostor pro sebehodnocení.¹⁷ S tím jak se pomalu mění základní charakter vzdělávání, mění se i úloha hodnocení ve vyučovacím procesu. Moderní hodnocení tak již neslouží pouze ke kontrole zvládnutých znalostí a dovedností, ale stává se nástrojem učení. Má spoluvytvářet dovednost a chuť se učit a motivovat tak k celoživotnímu vzdělávání. (Košťálová, Straková 2008: 7) Evaluace jako motivační prvek je také jedním z hlavních argumentů CERMATU pro zavedení nové podoby maturitní zkoušky, neboť by pro studenta mělo mít po dlouhé době konkrétní smysl usilovat o nejlepší možný výsledek.

• **Hodnocení na úrovni školy** poskytuje informace důležité pro rozvoj školy a zkvalitňování její práce. V ČR má na starosti kontrolu škol Česká školní inspekce (ČŠI), přičemž povinností každé školy je vykazovat autoevaluační dokumenty a ty předávat inspekci v případě kontroly k nahlédnutí. Simonová a Straková však upozorňují, že školám byla dána tato povinnost pravidelně vypracovávat autoevaluační zprávy bez toho aniž by bylo školám poskytnuto vzdělání, v rámci kterého by se seznámily s autoevaluačními metodami a způsobu vyhodnocování získaných informací. (Simonová, Straková 2005: 18-19)¹⁸

V rámci mnou provedených rozhovorů se ve dvou případech objevila kritika dříve populárního (ještě v roce 2007) argumentu k využití maturitních výsledků.¹⁹ Tehdy bylo navrhováno, že díky jednotným maturitám budeme moci konečně odlišit do špatné školy od dobrých. Jana Straková, David Greger a Ondřej Šteffl se však jednohlasně

¹⁷ Vzhledem k tomu, že je maturitní zkouška zkouškou závěrečnou, dovednost sebehodnocení a přínos zpětné vazby si s sebou student odnáší na vysokou školu, případně může nabyté dovednosti uplatnit v rámci celoživotního učení.

¹⁸ Chtěla bych upozornit, že tato práce pochází z roku 2005 a je tudíž možné, že byly v tomto směru podniknuty nějaké nové nápravné kroky. Bohužel však o této skutečnosti nemám konkrétní informace.

¹⁹ Příklad z roku 2006. Stínový ministr školství Jiří Havel uvedl v rozhovoru pro deník Právo, že jedním ze smyslů státní maturity „je ukázat rodičům, které školy jsou dobré, a které naučí málo.“
<http://www.cssd.cz/dokumenty/clanky/s7188/a7241.html>, citováno 16. 5. 2009

shodují na tom, že naplnit tento cíl rozhodně není v možnostech maturitní zkoušky, neboť maturita je zkouškou prováděnou pouze při dokončení studia, tedy na výstupu. Ondřej Štefl dodává, že k hodnocení skutečné práce školy, je zapotřebí znát kvalitu žáků nejen na výstupu, ale i na vstupu, aby se tak mohla měřit tzv. přidaná hodnota školy. Jednotná maturita zjistí „*pouze to, co už dávno víme- školy, které si vybírají lepší žáky, dosahují lepších výsledků.*“ (Štefl 2006: 6) Jana Straková argumentuje velice podobným způsobem. „*V mnoha případech se objevovaly argumenty, že potřebujeme srovnávat ty školy, oddělit kvalitní od nekvalitních. Já si myslím, že to nejde. To neodlišíme, protože ty školy mají jiné uchazeče, (...) výstup v těchto situacích je nesrovnatelný, a to si myslím, že si uvědomuje jen málo lidí.*“ (Straková 2009: 2-3) „*Pokud se jedná o zveřejňování žebříčků škol, tak tam to mám jasné, nezveřejňovat, protože s tím neumíme pracovat, byly zde námitky, že pokud bude někdo chtít, vždycky si ty informace za školu obstará, já říkám, dělejme vše, aby se to nestalo. Objevily se například návrhy na uzákonění ochrany citlivých dat. Stejně jako je například chráněno rodné číslo, byly by chráněny i tyto údaje.*“ (Greger 2009: 11) Dle odborníků na tuto problematiku tedy nemůže být maturitní zkouška v žádném případě vhodným nástrojem k hodnocení vzdělávacích procesů na úrovni školy.

• **Hodnocení na úrovni státu (systému)** je nezbytné pro posouzení a kontrolu efektivity daného systému. Zejména v tak silně decentralizovaném školství jaké má ČR, je nutné klást na zavedení kvalitních evaluačních kritérií důraz, neboť je to jediná možnost, jak zaručit, aby si vzdělávací procesy udržely určitou kvalitu. Jedná se zejména o hodnocení zaměřené na popis aktuálního stavu a vývoj systému. Do této kategorie jsou řazeny i mezinárodní výzkumy, které srovnávají znalosti a dovednosti dětí na určitém vzdělávacím stupni a také národní šetření, jejichž cíle je zjištění rozdílů mezi kraji. Dle mého názoru by v tomto ohledu mohla být maturitní zkouška cenným pomocníkem, ovšem záleží zde opět na její formě a na účelu, pro který je připravována.²⁰

²⁰ Mám tím na mysli, zdali je jejím cílem ověření pouze minimálního standardu či chce otestovat maximální znalosti jednotlivých studentů. Dalším faktorem, ke kterému by bylo nutno přihlídnout, je otázka srovnatelnosti výsledků v rámci dvou úrovní obtížnosti.

5. Analýza konkrétních argumentů

5. 1. Charakteristika vztahů kolem maturitní zkoušky

Hlavním cílem této kapitoly je představit konkrétní aktéry, kteří jsou aktivními činiteli v oblasti vzdělávání. Dále bych zde chtěla charakterizovat pole vzdělávací politiky, na kterém se o diskuzi o státních maturitách odehrává a naznačit vztahy, které na tomto poli panují. V příloze č. 3: ‚Pole vzdělávací politiky‘ jsem graficky znázornila jednotlivé aktéry a vlivy, které mezi nimi působí.

5. 1. 1. CERMAT a MŠMT

„Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT) je organizační složkou státu přímo řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Bylo zřízeno MŠMT k 1. 1. 2006 na základě ustanovení § 80, odst. (2) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání navazuje na činnost Centra pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT), později Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV), které bylo jako divize Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále jen ÚIV) v roce 1999 pověřeno MŠMT přípravou reformované maturitní zkoušky. Organizační složka Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání nadále užívá historicky vzniklou slovní značku CERMAT, která je v odborné veřejnosti všeobecně známá a užívaná.“ (<http://www.ceremat.cz/o-nas-10039.html>) Z tohoto důvodu používá CERMAT též dvě vzájemně propojené internetové adresy www.ceremat.cz a www.cvvz.cz.

Jak již bylo řečeno CERMAT má na starosti kompletní přípravu a zajištění společné části maturitní zkoušky. To znamená, že sestavuje katalogy požadavků k jednotlivým úrovním a předmětům, zajišťuje odbornou přípravu pedagogických pracovníků.²¹ V neposlední řadě je povinností CERMATU zajistit bezpečnou přepravu testů a jejich následné vyhodnocení bez úniku jakýchkoliv informací.

Spolupráce CERMATU a MŠMT je při přípravách státních maturit velmi těsná. MŠMT zadává CERMATU úkoly a jejich parametry a zároveň také kontroluje a schvaluje již vytvořené návrhy a zpracovaná řešení. MŠMT však v tomto vztahu neplní pouze roli zadavatele a revizora práce, ale také rozhoduje o výši přidělených financí.

²¹ Do této přípravy je zahrnuto i obeznámení s bezpečnostními opatřeními a seznámení s jednotnými hodnotícími kritérii.

Šance na vytvoření a implementaci kvalitní reformy je tedy přímo závislá na povaze komunikace mezi CERMATEM a MŠMT. Martin Chvál (ředitel CERMATU 01/2006-07/2007) označuje vztah CERMATU a MŠMT jako vztah nechtěného dítěte a matky. Upozorňuje na fakt, že i když se příprava maturit projednává především na odborné úrovni, jedná se o velké politikum, ve kterém hraje CERMAT roli neustálého zdroje potenciálních problémů a minusových bodů pro ministra samotného, případně pro stranu, ze které pochází. Vždy je zde určité riziko, že se i přes všechny přípravy nějaký ten problém objeví. *„Problém je taky v tom, že on tam ten problém fakticky být nemusí, on lze mediálně vyrobit a pro toho politika je to jedno, jestli tam ten problém opravdu je nebo je jen mediálně vyrobený. Jemu to v obou případech přináší minusové body.“* (Chvál 2009: 7) Pokud by tedy za sebou CERMAT neměl odhodlaného politika, který se za něj v případě možných problémů postaví, těžko by kdy státní maturita mohla být opravdu zavedena.

5. 1. 2. SCIO

Společnost SCIO je soukromou společností působící v oblasti českého školství již od roku 1996 a zabývá se taktéž zjišťováním výsledků ve vzdělávání a přípravou testových úloh pro různé stupně vzdělávací soustavy. SCIO je na státu nezávislou a nefinancovanou společností, která se do povědomí veřejnosti dostala především díky testům obecných studijních předpokladů (OSP), které se staly významnou součástí přijímacího řízení na velkém počtu vysokých škol.

Na začátku své působnosti měla společnost SCIO možnost podílet se na zpracování testovacích úloh pro přípravu maturitní zkoušky a tak vznikla rozsáhlá testovací akce s názvem Sonda maturant, která proběhla v roce 1998 a již se zúčastnilo na 70 000 studentů všech typů středních škol s maturitou. Na letošní rok (konkrétně březen 2009) připravilo SCIO Sondou maturant po 11 letech, jejímž cílem bylo srovnat výsledky dnešních studentů s těmi minulými.²² SCIO tedy svými aktivitami vytváří úspěšnou paralelu k činnosti státního CERMATU. Proto se také objevila otázka, zda by nebylo přínosné zapojit SCIO opět do přípravy státní maturitní zkoušky. Odpovědi na tuto otázku se však rozcházejí. Zatímco Jana Straková je přesvědčena, že by maturita rozhodně v režii soukromých firem být neměla, David Greger a Martin Chvál tuto

²² Více informací dostupných na www.scio.cz

myšlenku striktně neodmítají, avšak nevidí ji v současné době jako konstruktivní a odůvodněnou. Jana Straková považuje za správné, aby cíle, které souvisí s kvalitou vzdělávání, zadával, zjišťoval a kontroloval stát. (Straková 2009: 9),

5. 1. 3. Maturita napříč politickým spektrem

Jak již zmiňuji v kapitole ‚Aktéři vzdělávací politiky‘, vzdělávací problematika bývá zřídka v ohnisku zájmu volených politických činitelů, tím méně jeden konkrétní fenomén jako je právě maturitní zkouška. Činnost zvolených politiků tak bývá patrná především v závěrečné fázi schvalování daných návrhů. Tato skutečnost se mi potvrdila při studiu předvolebních kampaní čtyř největších politických stran ČR.²³ Každá z těchto stran má samozřejmě ve svém programu kapitolu věnovanou oblasti vzdělávání, ovšem konkrétně se ke státní maturitě nevyjadřují. Státní maturitní zkouška je zmiňována v rámci jedné neutrální věty pouze v programovém prohlášení ODS z roku 2007.²⁴ Samozřejmě je nutné přihlídnout ke skutečnosti, že volební programy byly tvořené před minulými volbami, tedy v roce 2006. Ovšem již tehdy bylo téma státních maturit aktuální a tudíž je možné předpokládat, že zájem o tuto problematiku zůstává obdobný a zvyšuje se vždy pouze před termínem jejího spuštění. Stejně jako tomu bylo v roce 2006-2007. V době, kdy se hlasovalo o odkladu státní maturity, se ODS přiklonila k odkladu a ČSSD byla tehdy proti. Pro ilustraci zde zmíním úryvky ze dvou rozhovorů, ve kterých se členové ODS a ČSSD vyjadřují k tematice odkladu.

Rozhovor s Jiřím Havlem, stínový ministr školství (ČSSD) pro Právo, 11/2006²⁵,

„Proč ČSSD nepodpoří odklad státních maturit?

Jsmo jednou z posledních zemí v Evropě, která tyto zkoušky nemá a která neumí objektivně měřit výsledky studia. Případá vám normální, aby se v každém obchodě měřily látky jiným metrem, jednou delším, jednou kratším? Ve školství to tak je, a nemělo by to tak být.(...)

Jaký je vůbec smysl státních maturit, když je nemusejí zohledňovat vysoké školy při přijímacím řízení?

Smyslem je ukázat rodičům, které školy jsou dobré a které naučí málo. Smyslem je dát dobrým školám víc peněz. Až budou státní maturity normou, nahradí na většině vysokých škol přijímací zkoušky, stejně jako se to nakonec stalo v Británii.(...)

²³ ODS, ČSSD, KSČM, SZ

²⁴ „Vláda zachová bezplatné základní a střední vzdělání ve standardním rozsahu a bude pokračovat v zahájené reformě. (...) Dokončíme rámcové vzdělávací programy a do jejich schválení odložíme zavedení státní maturity.“ (TOPOLÁNEK 2007) <https://www.ods.cz/knihovna/dokument.php?ID=312>, (citováno 15. 5. 2009)

²⁵ Odklad státních maturit připraví školy o peníze. Stínový ministr školství Jiří Havel (ČSSD) pro Deník Právo, listopad 2006, <http://www.cssd.cz/dokumenty/clanky/s7188/a7241.html> (citováno 15. 5. 2009)

V čem jakožto stínový ministr vidíte hlavní problémy českého školství?

Kvantita vytlačuje kvalitu. Kvalita není měřena. Státní maturity jsou prvním krokem měření kvality. Tato kvalita musí být měřena podstatně širěji. Druhým problémem je to, že v přístupu ke vzdělání narůstá sociální bariéra. Pokud její růst nezastavíme, vytvoříme neprostupné světy chudoby a bohatství.“

Miroslava Němcová, místopředsedkyně PSP ČR (ODS), Deník Vysočina 12. 6. 2007²⁶

„Měli by čeští studenti skládat státní maturity – ano, či ne?“

Ne. Vždy jsem hlasovala proti tomuto nesmyslu. Předměty, z nichž by se měla konat jednotná maturita, se neučí stejně. Např. angličtina na gymnáziu se učí více hodin než na učňovské škole s maturitou. Jak lze různou míru znalostí podrobit jednotné zkoušce? Buď bude zkouška odpovídat znalostem gymnazistů a učni propadnou, nebo bude na tak nízké úrovni, že ztratí smysl.“

Důvěra v novou maturitní zkoušku je v rámci těchto dvou politických stran rozložena obdobně i dnes. Stínový ministr školství a poslanec ODS Walter Bartoš říká, že maturity komplikuje nedokončené výběrové řízení na technické zajištění a z tohoto důvodu žádá odklad. „*V případě, že se někdo odvolá, z těch co budou soutěžit o tuto veřejnou zakázku, bude to znamenat zdržení procesu a bude to znamenat vlastně kolaps.*“²⁷ ČSSD spuštění maturit naopak podporuje. Stínový ministr školství ČSSD Jiří Havel se domnívá, že „*bez nějakého výkopu v této oblasti se těžko dostaneme ke zlepšení.*“²⁸

5. 2. Oficiální důvody pro zavedení státních maturit

V následující pasáži se budu zabývat konkrétními argumenty Ministerstva školství a CERMATU, které jsem objevila ve studiích vydaných na podzim 2008. Zde jsou prezentovány hlavní důvody, proč má být státní maturita zavedena a v jakých oblastech přispěje ke zkvalitnění středního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se argumenty uváděné CERMATEM staly okamžitě centrem pozornosti i všech kritiků, začaly se tyto body objevovat v mnoha novinových článcích a studiích spojených s maturitní tematikou. Pokusím se vždy vysvětlit daný bod, říci jak vznikl a jak je možné pohlížet na možnost jeho uplatnění. V rámci této analýzy chci poukázat na skutečnost, jak složitý problém představuje hledání optimálního řešení. To vše samozřejmě doplním postřehy a argumenty expertů, které jsem získala v rámci provedených rozhovorů. Je

²⁶ Měli by čeští studenti skládat státní maturity- ano, či ne? Místopředsedkyně Poslanecké sněmovny parlamentu ČR (ODS) pro Deník Vysočina, 12. 6. 2007

<http://www.ods.cz/vysocina/clanky.php?clanek=480> , (citováno 15. 5. 2009),

²⁷ BARTOŠ, Walter: Události komentáře. ČT 2, 14. 5. 2009, 3. minuta

²⁸ HAVEL, Jiří: Události komentáře. ČT 2, 14. 5. 2009, 3. minuta

velice zajímavé sledovat, že většina bodů slouží jako argument pro obě strany, pro zastánce, i pro odpůrce.

Argumenty pro reformu maturitní zkoušky dle CERMATU (říjen 2008):

1. „*Objektivizace maturitní zkoušky- stejné podmínky a nároky (spravedlivá maturita)*
2. *Využitelnost výsledků- vysoké školy, praxe-cizí jazyky (užitečná maturita)*
3. *Systémový svorník decentralizovaného školství (sjednocující nástroj)*
4. *Motivační faktor pro studenty (má smysl uspět, co nejlépe), (motivační maturita)*
5. *Podpora významu všeobecně vzdělávacích kompetencí (podporuje úspěšné pokračování studia na VŠ/VOŠ).*“ (CERMAT 3. 10. 2008)²⁹

• **AD 1. Objektivní a spravedlivá maturita:** České střední školství se vyznačuje vysokou mírou diverzifikace a z toho také nepřímo vyplývá, že náročnost závěrečné maturitní zkoušky na jednotlivých školách je stejně rozmanitá jako celý systém. Cílem státní maturitní zkoušky tedy je vytvoření objektivního hodnocení založeného na jednotném zadání pro maturanty všech typů středních škol. Otázka objektivnosti a především spravedlivosti však není vůbec jednoduchá a váže se k dřívějšímu konfliktu ohledně jedné nebo dvou úrovní zkoušky, respektive hledání společného jádra pro všechny obory. Tento problém je v rámci nového modelu řešen dvěma úrovněmi zkoušky.

Otázku objektivnosti můžeme také nahlížet z hlediska komplexnosti zkoušek z Českého jazyka a cizích jazyků. Tyto zkoušky budou nově tvořené třemi částmi: písemnou zkouškou, ústní zkouškou a didaktickým testem, u cizích jazyků bude celá zkouška ještě doplněna poslechem. Získaná známka tak bude mnohem objektivněji vypovídat o skutečné úrovni daného maturanta. Jazykové zkoušky také patří k nejméně sporným bodům a jako kladnou změnu je hodnotí naprostá většina aktérů vzdělávací politiky.³⁰

• **AD 2. Státní maturita namísto přijímací zkoušky na vysokou školu:** „Nová maturita musí být především užitečná,“ řekl Pavel Zelený v rozhovoru pro Učitelské

²⁹ ZELENÝ, Pavel: Reforma maturitní zkoušky, Dostupné z WWW: www.cermat.cz [citováno 3. 10. 2008]

³⁰ K tomu přispívá fakt, že se bude klasifikace odvíjet od mezinárodních standardů (A1, A2, B1-C2) a jedná se zde o tom, že by mohla maturita sloužit i jako mezinárodně uznávaný jazykový certifikát.

noviny v létě 2007, tedy těsně poté, co byl odhlasován odklad tehdejšího návrhu. Od té doby je to stále nejdůležitější heslo CERMATU.³¹

„Zkouška obecně poklesla na vážnosti a stala se pouhou formalitou, protože výsledky z různých škol nejsou de facto vzájemně srovnatelné. Tím pádem na ni neberou ohled ani vysoké školy, a to je jedna z největších vad současného stavu.“ (Liškaj, 12. 9. 2008)³² Jako jeden z důvodů pro zavedení jednotné maturitní zkoušky se uvádí fakt, že by jednotná maturita přinesla srovnatelný výsledek a mohla tak pomoci vysokým školám při výběru vhodných uchazečů. Vysoké školy již téměř nepřihlíží k výsledkům maturitního vysvědčení při přijímacím řízení a CERMAT by to chtěl změnit.

Tento argument měl svoji váhu především v počátečních fázích diskuze o jednotné maturitní zkoušce, kdy byly přijímací zkoušky na VŠ hodně chaotické a fakticky náročné. Do dnešní doby tento faktor zůstává v diskuzích i nadále, většina aktérů jej však vnímá spíše jako bonusový. Greger uvádí, že „nová“ maturita může být sekundárně využita i k dalším účelům a jeden z nich mohou být přijímací zkoušky na vysokou školu. Jako důkaz toho, že VŠ mají zájem o srovnatelné výsledky studentů, poukazuje na fakt velké poptávky vysokých škol po testech SCIO. *„Jinými slovy to, že si spousta vysokých škol platí testy SCIO, tak vlastně řeší to, aby to nemusela dělat ona a aby zároveň měla nějaký srovnatelný výsledek, který je srovnatelný mezi velkým množstvím žáků, které se toho účastní a ne jen na té její škole.“* (Greger 2009: 2) Vyvstává zde však také otázka, jak budou vysoké školy zacházet s výsledky maturantů, vzhledem k tomu, že nebude jedna srovnatelná úroveň, nýbrž dvě, mezi kterými zatím nebyl nabídnut žádný převod či možnost srovnání. Jana Straková a David Greger upozorňují na to, že je zde riziko zvýšení vzdělanostních nerovností, vzhledem k tomu, že volba mezi základní a vyšší úrovní je založena na vlastní volbě studenta, jenž může být do značné míry ovlivněn tím, z jak motivovaného prostředí člověk pochází a jaká očekávání jsou do něj ze strany rodiny vkládána. Formálně je cesta na VŠ otevřena maturantům obou úrovní, přesto že možnost převodu zatím žádná neexistuje. S tímto absolutně nemůže souhlasit Jana Straková a odmítá to protiotázkou: pro koho je ta maturita druhého řádu? *„Dnes je ta situace odborných škol už jiná, již nejsou primárně připravováni na trh práce. 70% se jich hlásí a 50% pokračuje na VŠ. (...) Pokud bychom chtěli řešit vysoké školy, museli bychom si stanovit, že chceme docílit větší*

³¹ ZELENÝ, Pavel: Reformu maturit je třeba učinit užitečnou. In *Učitel'ské noviny*. 31/2007

³² LIŠKA, Ondřej: Státní maturita. 12. 9. 2008 Dostupné z WWW: www.msmt.cz/statni-maturita, [citováno 3. 10. 2008]

spravedlnosti v přijímání na VŠ a muselo by se v nějakém průzkumu ukázat, že tohle je to, co je v našem systému problém, a musela by tam být samozřejmě jen jedna úroveň. Ale takhle ta úloha nestojí, je mi líto! Já si myslím, že tohle byl problém třeba před pěti lety, ale že teď už to problém není, (...) většina dětí, které se někam chtějí dostat, tak se dostanou...“ (Straková 2009: 7)

Dle Ondřeje Šteffla je jedním z argumentů proti zavádění maturitní zkoušky z důvodu přijímacího řízení na VŠ rozmanitá struktura poptávky po jednotlivých oborech vysokých škol. „Na jedné straně jsou zde obory, kde je velký převis zájemců (většinou obory humanitní- psychologie, právo, sociální služby, atd., atd., kde není výjimkou ani dvanáctinásobný převis poptávky). Tam by byla státní maturita málo náročná, a tudíž nepoužitelná. Taktéž umělecké obory mají zcela speciální požadavky, kterým státní maturita nemůže vyhovět. A na druhé straně jsou technické obory, kde berou skoro každého. Tam rozhodně nemají v úmyslu odrazovat uchazeče třeba požadavkem státní maturity z matematiky, když už dnes mají uchazečů málo. Střed, kde je převaha poptávky přiměřená (mezi 150-300%), je překvapivě malý. Spadají do něj zejména lékařské, některé přírodovědné a některé ekonomické obory. Lékaře stěží uspokojí přírodovědně technický základ nebo čeština. A tak snad jen u posledních dvou typů fakult je využití maturity možné. (...) Nejspíše by byla některými fakultami využívána státní maturita z cizích jazyků.“

K této diskuzi je také nutno podotknout, že se toho za deset let v přijímacím řízení hodně změnilo. Zatímco v průběhu 90. let byly přijímací zkoušky na vysoké školy hodně chaotické a požadovaly často náročné faktické znalosti, v dnešní době již situace vypadá přeci jen jinak. Zájemců o studium na střední školy přibývá a vysoké školy pomalu odstupují od testování faktických znalostí a zaměřují se spíše na obecné předpoklady ke studiu. Tuto poptávku vyplnilo SCIO testy obecných studijních předpokladů (OSP) a můžeme se domnívat, zda je to tím, že díky tomuto způsobu přijímání vybírají VŠ kvalitnější uchazeče než dříve, nebo to dělají hlavně z úspory času a energie. Faktem ovšem zůstává, že se SCIO testy staly vysokými školami velmi oblíbené a tudíž zavádět maturitní zkoušku hlavně z tohoto důvodu by bylo plýtvání penězi.

• **AD3: Sjednocující svorník decentralizovaného školství.** S tímto názorem by nejspíše nejvíce souhlasil Martin Chvál, který opakovaně upozorňuje na nutnost propojit decentralizovaný systém řízení školství s centrálně řízenou zkouškou na přechodových stupních studia. Přirovnává zde vzdělávací systém k výrobě určitého

produktu. „*Pokud chci zajistit, že daný ‚produkt‘ bude na konci ‚výroby‘ kvalitní, mám na výběr dvě možnosti, buďto budu kontrolovat každý krok výrobního procesu a pak se spolehnu na to, že výsledek musí být stejně kvalitní jako jeho jednotlivé kroky, anebo si řeknu, že jednotlivé prvky toho procesu jsou tak chytré a autonomní, že budou produkovat kvalitnější práci, pokud jim dám více svobody a autonomie a kontrolovat je budu jen v určitých přechodových fázích a samozřejmě na výstupu. Nemůžu prodávat produkt, aniž bych mohl zaručit jeho kvalitu a říci, zda na konci výrobního procesu vyhovuje určitým parametrům či nikoliv.*“ (Chvál 2009: 2) Podle Martina Chvála je toto přesně to, co se stalo po roce 89. Školy dostaly svoji autonomii, ale nebyly zde nastaveny žádné kontrolní mechanismy, které by na tento decentralizovaný systémem dohlížely. Tato situace se však nezměnila ani po roce 2001, kdy byla nutnost zavedení kontrolních mechanismů zanesena do Bílé knihy. Chvál přitom poukazuje na skutečnost, že jde o naprosto racionální postoj, který se objevuje ve všech vyspělých státech světa s decentralizovaným systémem, a to i tehdy, pokud je míra autonomie jednotlivých škol nižší než v ČR. Většinou to probíhá formou určité kombinace kontroly ze strany státu a zkoušky tvořené samotnou školou, tedy obdobně jako by tomu mělo být v ČR. Jana Straková nahlíží na problém decentralizovaného školství z opačného konce. Uznává problém nesourodosti dnešního systému středních škol, ale je zásadně proti tomu řešit to změněnými požadavky (zkouškou) na výstupu studia. Určitá standardizace nebo kontrola se musí řešit v průběhu studia, standardizací výuky. Pokud se ty děti vzdělávají různě a jsou na ně kladeny jiné nároky, tak to není možné řešit na té závěrečné zkoušce, to je potřeba řešit v průběhu výuky. Dle Strakové vede cesta jedinečně přes definici standardu a cíleného vyučování směřovaného k dosažení tohoto standardu. Teprve po tomto je možno zavádět standardizovanou a jednotnou zkoušku. „*A pokud si myslíme, že to nelze, že to vzdělání je natolik jiné, že to není možné, potom tu zkoušku opravdu v našich podmínkách nemůžeme standardizovat.*“ (Straková 2009: 3) Jana Straková by navrhovala, stejně jako Ondřej Šteffl, vydat se cestou minimálního standardu, aby se zkontrolovalo, zda ti studenti ovládají alespoň určitou stanovenou minimální úroveň. Samozřejmě, že by takto pojatá zkouška nemohla přispívat k přijímacímu řízení na VŠ, ovšem názor Jany Strakové je takový, že by se měl jeden cíl naplnit pořádně a ne si jich předsevzít hned několik a nesplnit v konečném důsledku ani jeden z nich. S myšlenkou garance minimálního základu souhlasí také David Greger, „*pokud nebudeme mít nic, co by garantovalo minimální základ, tak by to bylo špatně, zůstalo by to jako dnes a já si myslím, že by tu něco, co garantuje určitou*

kvalitu, být mělo.“ (Greger 2009: 8) V současnosti je David Greger stále pozitivně nakloněn zavedení jednotné maturity, avšak uvědomuje si, že současný stav není bezchybný a za největší nedostatek připravované zkoušky považuje skutečnost, že ten minimální, tolik potřebný základ zatím definován nebyl a to ani po deseti letech dlouhých diskuzí.

• **AD 4: Motivační faktor** je velmi těžké samostatně uchopit, neboť se váže na mnoho jiných problematických faktorů. Maturita může sloužit jako motivační faktor k pilnému studiu, (více než dnes) pokud bude její výsledek konkrétně využitelný v budoucím životě studentů, například pokud bude zařazen, do již zmiňovaného, přijímacího řízení na VŠ. Ovšem zde se opět vynořuje otázka, zda ji budou VŠ brát v potaz, případně jak. Na tomto místě jsme se tedy dostali do kruhu. Co se týče motivace ke studiu, upozorňuje Jana Straková také na to, že by účinek u některých studentů mohl být opačný. Má tím na mysli zejména studenty z méně motivovaného a podnětného prostředí, případně studenta, který nemá tak vysoké sebevědomí a při výběru úrovně maturitní zkoušky sáhne raději po jistotě a zvolí úroveň základní. Samozřejmě není pochyb, že se studenti a jejich učitelé budou na novou maturitu připravovat. Ovšem se zvýšenou motivací k lepším výsledkům můžeme dlouhodobě počítat pouze tehdy, pokud budou jasně nadefinované všechny skutečnosti, konkrétní zacházení VŠ s výsledky, srovnání základní a vyšší úrovně, atd. ...

• **AD 5: Podpora všeobecné složky ve středním vzdělávání a tudíž i větší šance studentů odborných škol v pokračování studia na vyšší odborné či vysoké škole.** V tomto bodě napříč spektrem jednotlivých aktérů panuje až podivuhodná shoda. Většina z nich již dnes uznává, že je všeobecná složka vzdělání pro život stále potřebnější a pro její rozšíření by hlasovalo velké množství lidí. Nebylo tomu tak vždycky, a to ze dvou důvodů. Jednak se střední školy bály nuceného omezení své odbornosti, aby tak mohly dostát novým nárokům, které jsou na ně kladeny a pak zde byl čistě praktický problém nedostatku kvalifikovaných učitelů s aprobací český jazyk a cizí jazyky, kterých je i na výběrových školách nedostatek, apod. (Straková 2009: 7) Dalším důvodem bylo tvrzení, že se novou koncepcí předbíhá kurikulární reforma, což znamená, že děti, které již zahájily středoškolské studium, začínaly dle jiných pravidel a osnov, než by měly skončit. Tuto problematiku zmínil dokonce M. Topolánek v Programovém prohlášení vlády z roku 2007, kde říká, že ODS nejprve zavede Rámcové vzdělávací programy a teprve v návaznosti na tyto změny bude pomalu pracovat na přípravě státních maturit. Odkladem a komplexností jazykových zkoušek se

však tento argument vyřešil a tak by dle nové maturity měly maturovat děti, které již nastoupily za změněných podmínek. „*Od té maturity si slibuji, že by to nebylo ani tak pro nikoho zvenčí jako pro ty studenty, byla by to garance toho, že se naučili něco, co jim umožní efektivně žít v této společnosti a případně se dále vzdělávat.*“ (Greger 2009: 2) Stejně pozitivně hodnotí podporu všeobecné složky ve vzdělávání Marin Chvál. „*Z různých mezinárodních výzkumů se ukazuje, že vyšší úroveň všeobecného vzdělání zajišťuje v budoucnosti vyšší rekvalifikovatelnost, na úrovni státu zajišťuje nižší nezaměstnanost.*“ (Chvál 2009: 14)

Cílem této kapitoly bylo ukázat, jaký smysl přikládá CERMAT zavedení státních maturit a pohlédnout na tyto jednotlivé argumenty kritickým okem jednotlivých expertů, čímž jsem se snažila poukázat, že si jednotlivé body zaslouží velkou pozornost, neboť ohledně jejich smysluplnosti nepanuje v rámci odborné diskuze shoda.

5. 3. Důvody odkladu v roce 2007 x dnešní stav

S blížícím se datem plánovaného zahájení státních maturit, se opět zvýšil počet kritiků, kteří by si přáli, aby byla maturitní zkouška opět odložena. Argumentují tím, že příprava není tak daleko, aby mohla maturita proběhnout bezpečně a neohrozila tisíce studentů. V této kapitole bych se tedy chtěla zaměřit především na to, jaké argumenty vedly před dvěma lety k odkladu a co se od té doby změnilo/ případně zůstalo stejné.

Maturitní zkouška, která měla být spuštěna v roce 2008, byla koncipována jako zkouška jednoúrovňová, což ji také nejpodstatněji odlišuje od dnešního návrhu. Otázka společného jádra, které bylo nutné definovat za účelem přípravy testů, byla nejproblematictější otázkou při přípravách jednotné maturity vůbec. Diskuze, zda zvolit jedno- nebo dvouúrovňovou maturitu se vede od začátku příprav a ani dnes nepanuje na této úrovni shoda. Podobně jako ve volbách, kdy jednou zvítězí s mírnou převahou pravice a po druhé zase levice, vítězí jedna úroveň nad dvěma úrovněmi a naopak. Dle mého názoru je tedy více než pravděpodobné, že po rozběhnutí státních maturit přejde určitá část aktérů zpátky k ideje jedné úrovně a otázka společného jádra se stane opět aktuální. Tato problematika totiž blízce souvisí s otázkou funkce a smyslu maturitní zkoušky a toho, zda se má testovat pouze minimum, či nejvyšší dosažené znalosti.

Hlavní problémy minulého i současného projektu se dají shrnout do dvou následujících skupin: logisticko-organizační záležitosti a roztržitost cílů. „*Nemá to*

hlavu, ni patu, ani dnes ani včera. Prostě ten cíl tam není. Pak už se z toho stalo politikum, věcně už se tím nikdo nezabýval. To už potom byla jen politika, protože si myslím, že ti poslanci tomu příliš nerozumí, školský výbor, tam je to kdo s koho, ty věcné cíle tam už nehrají vůbec žádnou roli.“ (Straková 2009: 5) „Zúčastnila jsem se mnoha debat a bylo to tam opravdu obtížný. Ta diskuze se vedla už zprostředka, debatovalo se jestli ‚současná podoba ano nebo ne‘, každý měl ten svůj cíl v hlavě, ale každý ho měl jiný. Byli tam prostě zastánci a odpůrci, ale každý obhajoval něco jiného. (...) Každý by hlasoval ve prospěch nebo neprospěch, ale každý by sledoval ten svůj cíl.“ (Straková 2009: 7)

Je nutné si uvědomit, že důvod k odkladu není vždy záležitostí pouze odbornou, ale také politickou, i když veřejnosti jsou jako důvod k odkladu prezentovány vždy jen důvody odborné nepřipravenosti. Ve chvíli, kdy na MŠMT nastoupila nová ministryně Miroslava Kopicová, objevily se spekulace o osudu maturitní zkoušky. „*Pouhých šest dní v úřadu stačilo staronové ministryni školství Miroslavě Kopicové ke klíčovému rozhodnutí: státní maturity v roce 2010 budou.*“ (Bílá: 16. 5. 2009)³³ Kopicová podrobila přípravy zkoušky auditu a konstatovala, že nic nebrání jejímu spuštění v plánovaném termínu. Náměstek ministryně školství Jindřich Kitzberger v pořadu Události, komentáře řekl, že každý projekt tohoto rozsahu má svá rizika a je nutno mít záložní krizové řešení, které nás přivede k cíli taky. Mluvil například o riziku úniku zkušebního tajemství a o tom, že jsou připravená bezpečnostní opatření, která budou toto riziko minimalizovat. Počet lidí, kteří budou znát obsah zkoušky, je v řádu jednotek. (Události, komentáře 14. 5. 2009)³⁴

Kitzberger zde také reagoval na výtku Waltra Bartoše, který kritizuje, že v současné době není známa přesná hranice, kterou musí student dosáhnout, aby zkoušku složil. Kitzberger argumentuje tím, že tato hranice bude pevně stanovena až před zahájením maturitní zkoušky a poznamenal, že v případě velkého neúspěchu studentů určitého oboru má ministryně připraven mechanismus, kterým by byla minimální hranice bodů snížena. Obdobně jako tomu bylo v Polsku, kdy byla hranice upravována zpětně. (Události, komentáře 14. 5. 2009)³⁵ David Greger poznamenává, že dnešní situace je velice obdobná, jako byla. „*Stejně tak to bylo před dvěma lety, ten*

³³ BÍLÁ, Klára: Státní maturity budou. Audit už Kopicová nepotřebuje. In *Týden*. (16. 5. 2009) Dostupné z WWW: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/statni-maturity-budou-audit-uz-kopicova-nepotrebuje_119819.html [citováno 21. 5. 2009]

³⁴ Události, komentáře, Rozhovor s Jindřichem Kitzbergerem a Jiřím Kuhnem .ČT 2, 14. 5. 2009. [citováno 21. 5. 2009]

³⁵ Ibid.

odklad byl hlavně kvůli logistice. Tehdy byla velká obava, aby se nestalo to co na Slovensku, že ukradnou testy. Podobná situace je i dneska, stále je největší obava z technických záležitostí: legislativní úprava, logistika a bezpečnostní opatření.“
(Greger 2009: 12)

5. 4. Klasifikace neshod dle Sabatiera

Celou problematiku kolem zavádění státních maturit můžeme nahlížet prizmatem Sabatierovy Teorie koalic aktérů, které se podrobněji věnuji v kapitole 3. 3. Připomínám, že Sabatier konstatuje, že za jednáním jednotlivých aktérů stojí jejich hodnoty a přesvědčení, přičemž čím hlouběji jsou tato přesvědčení zakořeněná v nitru člověka, čím více se váží na základní hodnotový žebříček, tím hůře budou jednotliví aktéři hledat konsensus v případě, že se na úrovni této kategorie jejich názory rozcházejí. Jednoznačná klasifikace neshod, které v rámci diskuze o státních maturitách vyvstávají, je však poměrně obtížná, neboť není možné určit přesnou hranici mezi ‚Deep core‘ a ‚Near core‘.³⁶ Dovolím si tvrdit, že se tyto dvě úrovně překrývají a hranice mezi nimi není ostrá, nýbrž plynulá. Následující řádky jsou proto ovlivněny vlastní interpretací této teorie.

Jeví se mi jako možné, vnímat rozdělení na tři kategorie také jako určitou horizontální linku. V její levé části jsou hodnoty vážící se k niterným, stabilním a jen obtížně měnitelným hodnotám, zatímco v části pravé se objevují otázky spíše technického a flexibilnějšího rázu. Nalevo se tedy objeví složka ‚Deep core‘, někde uprostřed ‚Near core‘ a napravo ‚sekundární aspekty‘. Takovéto zjednodušení původního Sabatierova konceptu vede podle mého úsudku k větší názornosti.

Maturitní zkouška je hodnota, kterou není možno vnímat odtrženě od systému, ale naopak je nutno vidět ji jako její součást. Maturita je determinována například uvažováním o středních školách, o funkci hodnocení v rámci vzdělávacích procesů, nebo historickým vývojem.³⁷ Body, které jsou na této lince nejvíce vlevo, se odvíjejí od obecného vnímání vzdělávání jako hodnoty v životě jednotlivce a společnosti. Na toto místo řadíme otázky vážící se ke smyslu maturitní zkoušky typu: Co je maturitní zkouška, jaké má místo ve společnosti, či jaké jsou její hlavní funkce.

³⁶ Podrobné objasnění viz Kapitola 3. 3.

³⁷ Těmto širším souvislostem, které mají vliv na chápání maturitní zkoušky je věnovaná kapitola číslo 4.

V těchto místech, tedy v rámci ‚Deep core‘, můžeme zde sledovat dva základní protichůdné postoje. Jedna skupina prosazuje myšlenku, že státní maturitní zkouška má zjišťovat především určitý nadefinovaný minimální standard, který musí ovládat každý bez rozdílu. Tento přístup považuje za nejdůležitější zvednout úroveň nejslabších článků systému středního školství. Druhý myšlenkový proud se vydává opačným směrem a orientuje se na měření maximální úrovně, které jsou studenti schopni dosáhnout. Aktéři patřící do této skupiny pak využívají další argumenty, jako jsou například přijímací zkoušky na vysoké školy, zvýšená motivace studentů dosáhnout nejlepších výsledků, odlišení dobrých škol od špatných, atd. Neshody tohoto typu tvorbu nové maturity značně komplikují, neboť jsou silně vázány na hodnotový systém. Pokud ovšem není konsensus na této úrovni (cílů a smyslu), bude to vždy implikovat chaos do zavádění protlačené politiky a znemožní to přijímání dalších rozhodnutí.

Někde uprostřed se nachází místo, kde se otázka cíle a smyslu konfrontuje s realitou, je politizována a rozpracována tak, aby ji bylo možno implikovat do systému. Je to tedy úroveň, na které se řeší, zdali je možno, případně za jakých okolností, předsevzaté cíle naplnit. Příkladem může být problematika dvou úrovní. Vychází z požadavku jednotného standardu, který je třeba dosáhnout, ovšem v existujících podmínkách se toto jeví jako nespelnitelné. Nastává tedy hledání společného jádra, které však komplikuje přílišná různorodost středních škol ČR. Z důvodu této různorodosti se přistoupí na myšlenku úrovní dvou, která je jakýmsi ústupkem oproti ideálu, ovšem reflektuje současný stav.

Nejvíce napravo, tedy na úroveň sekundárních aspektů, řadíme konkrétní nástroje, které jsou využívány k zavedení politiky do praxe. Jsou to například organizačně-logistické otázky: kde se budou skenovat testy, kdo bude odpovědný za bezpečnost informací, kolik sad testů se má tisknout, případně, kdo bude pověřen jejich přípravou. Problémy na této úrovni nebývají nepřekonatelným problémem a jsou řešitelné v relativně krátkém čase, v rámci diskuze, novou vyhláškou, apod. K řešení sekundárních aspektů by se mělo přistoupit teprve po jasném stanovení cílů a nalezení konsensu na úrovni hodnot a politiky jejich naplňování.

5. 5. *Výhled do budoucnosti*

Příprava na maturitní zkoušku běží už přes deset let a dle všeho bude spuštěna na jaře 2010. Jak již vyplývá z výše uvedeného, skutečností, které jsou stále nevyjasněné, či sporné je mnoho. Aby mohly být tyto body vyřešeny, „*muselo by se začít úplně od začátku, ale já nevím, jestli k tomu je vůle... (...) rozhodně to nestojí za to, kdyby se ty peníze, které se do toho budou investovat, rozdaly těm učitelům, tak by se pro ten vzdělávací systém udělalo 100x víc.*“ (Straková 2009: 5)

Jana Straková také upozorňuje, že v souvislosti s nejasnými cíli a očekáváními, bude velice obtížné zhodnotit konkrétní přínos dané reformy. „*Tím, že tam není ten jasně definovaný cíl a očekávání, (...) tak co budeme potom hodnotit? Úspěch se bude hodnotit podle toho, kolik dětí projde. A ještě k tomu budeme muset nastavit, aby 10% neprošlo. A ten úspěch tedy bude, že to proběhlo...*“ (Straková 2009: 7)

Teprve po překonání skepse z nekonečného ‚handrkování‘ a s odstupem času, bude možné nahlédnout opravdové úspěchy a neúspěchy zavedené reformy. Již teď je však možné odhadnout, jaké problémy mohou nastat. Pokud nebude nabídnuta možnost srovnání dvou různých úrovní, budou se muset řešit problémy, které z toho s největší pravděpodobností vyplynou (nejasné uchopení dvojích výsledků vysokými školami, zvýšení sociálních nerovností, apod.). David Greger a Martin Chvál naznačují, že by v tomto ohledu mohla vést cesta přes modernější počítačové testování, tzv. Computer Adaptive Testing, kdy jsou otázky v testu rozloženy na několik obtížností a počítač dle volených odpovědí postupuje s žákem tak daleko, jak je žák schopen. Jednalo by se tedy o metodu, při které není nutné nalezení společného jádra a zároveň je zde možnost měřit více, než jen minimální standard. (Greger 2009: 3)

Stále nevyřešeným tématem je také otázka minimálního počtu bodů, které musí maturant získat, aby uspěl. Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o otázku čistě odbornou, ovšem opak je pravdou. Je ve všeobecném zájmu, aby se procento neúspěšných příliš nelišilo od toho současného, a proto je tato problematika záležitostí spíše politickou. V případě, že by najednou neuspělo větší množství studentů, ohrozilo by to pozici ministra (vlády), což nikdo není ochoten podstoupit. Hranice bude tedy stanovena politicky. „*Změří se všechny děti a řekne se, že 10% nejméně úspěšných žáků to neudělalo. A podle toho se stanoví hranice. Jinými slovy se dá říci, že tato myšlenka*

není příliš idealistická a mě se líbí méně, (...) na druhé straně je možno v tom vidět i jisté pozitivum, protože vlastně zakonzervujete nějaký stav. Předtím to bylo sice taky těch 10%, ale protože je to teď kontrolováno, zvyšuje se tím úroveň i těch nových 90%.“
(Greger 2009: 6)

Možnou změnou v budoucnosti by také mohlo být zavedení matematiky jako povinné zkoušky, neboť to je jeden z dalších důvodů, který dle Martina Chvála dělí ČR v rámci názoru na maturitu na dvě poloviny.

Závěrem této kapitoly je však také potřeba znovu zmínit organizační náročnost praktického uvádění státních maturit do chodu, kterou ještě bude třeba řešit. Nikoliv náhodou byly minulé pokusy odvolány také kvůli neostatečnému zajištění této složky. Teprve logistická generálka, která bude probíhat v říjnu tohoto roku, ukáže, zdali je zkouška takového rozsahu zvládnutelná či nikoliv. Skutečné riziko úniku výsledků či zadání před ostrým startem však stejně nebude známo, neboť vynášet zadání zkoušky, která není ‚naostro‘, by pro nikoho nemělo velký význam. Opravdová připravenost se ukáže teprve při ostrém startu na jaře 2010. (Pokud tedy půjde vše podle plánu a maturity nebudou odloženy.)

..

6. Závěr

Pokud se podíváme do historie, můžeme si povšimnout, že vnímání maturitní zkoušky bylo velmi proměnlivé a záviselo především na charakteru doby, společenských poměrech, politickém nastavení a smyslu, který maturitní zkoušce přikládala společnost. Česká Republika je zemí, která se po roce 1989 aktivně zapojuje do vylepšování kvality vzdělávacích procesů a snaží se inovovat a reformovat vzdělávací systém na základě nových výzev, které na ni klade globální svět. To znamená, že se především snaží směřovat ke společnosti vědění, k čemuž by měla pomoci i jednotná maturitní zkouška, jakožto státem zaručovaná garance určité kvality vzdělávacího systému.

V rámci této práce jsem se snažila vysvětlit širší společenský kontext, ze kterého vychází pojetí dnešní maturitní zkoušky. Zabývala jsem se strukturou systému SŠ v ČR, abych na tomto příkladu mohla ukázat, proč se nezdařilo zavést reformu již v roce 2008 a bylo nutno ji odložit. Dnešní systém totiž neumožňuje nalezení jedné vhodné úrovně, která by byla využitelná pro všechny typy oborů. S trochou nadsázky se dá říci, že diverzita škol odpovídá diverzitě názorů vážících se k tomu, jaké poslání má vlastně škola/maturita plnit.

Podářilo se mi charakterizovat předkládanou funkci státních maturit a určit jakou roli může maturita jako nástroj hodnocení systému vzdělávání plnit, případně v čem by mohl být její další potenciál, pokud bude mít jednotnou formu pro všechny studenty. Ukázala jsem, že je vhodná především k hodnocení systému na úrovni žáka, méně již k hodnocení systému na úrovni státu a nevhodná k hodnocení na úrovni školy.

V poslední fázi této práce analyzuji jednotlivé argumenty pro a proti zavedení maturitní zkoušky, přičemž jsem na základě této analýzy dospěla k názoru, že mezi jednotlivými aktéry existuje jen výjimečná shoda na úrovni cílů a smyslu maturitní zkoušky, a tudíž se objevuje nekonečno problémů v rámci hledání vhodných nástrojů pro implementaci politik. Jediná absolutní shoda, která se při analýze objevila, je připravovaná zkouška z cizího jazyka, přičemž Jana Straková tento fakt odůvodňuje tím, že struktura této zkoušky byla přejata z ověřeného zahraničního modelu. Další bod, ve kterém by mohla existovat potenciální shoda, je potřeba sjednotit rozmanitý systém

středních škol. Zde však existuje konsensus pouze na základě idey, na úrovni možných řešení se aktéři ve svých názorech opět rozcházejí.

Na zamyšlení bych zde ráda položila otázku, zdali je vlastně období deseti let pro zavedení tak rozsáhlé a významné reformy jakou státní maturita je, dlouhé či naopak krátké. Za dob komunismu se v ČR v podstatě netestovalo, takže zde na tuto problematiku nebyli ani žádní odborníci. Ti lidé, kteří připravují testy na státní maturity, se těmi odborníky stali fakticky za těch deset let příprav.

Závěrem bych chtěla poznamenat, že tato práce vznikala v poměrně proměnlivé době (10/ 2008- 05/ 2009), ve které nejprve padla vláda, poté ministr Liška vyměnil ředitele CERMATU tři měsíce před zahájením první části generální zkoušky a nakonec ministra Lišku vystřídala ministryně Kopicová. Problematika maturitní zkoušky se tak stala opravdu dynamickým a aktuálním tématem a nové informace, které bylo třeba zpracovat, přibývaly každým dnem.

Díky těmto změnám a také skutečnosti, že se blíží oficiální datum zahájení prvních státních maturit, se vynořila opět spousta spekulací a dohadů, zdali je tentokrát zkouška dostatečně připravena a zda nebude opět odložena. Ministryně Kopicová však po krátké rozvaze rozhodla, že maturita bude.

Má bakalářská práce nabízí úvodní vhled do problematiky smyslu a funkce maturitní zkoušky z pohledu aktivních aktérů vzdělávací politiky. Doufám, že by se mohla stát inspirací pro další analýzu, neboť je to téma s mnoha možnostmi a perspektivami a nepochybně by bylo velice přínosné věnovat se v další práci například zhodnocení závěrečné fáze příprav, jejího uvedení v chod, případně naplnění očekávaných leč problematických cílů.

7. Summary

Looking into history, we can see that the way in which the leaving exams had been perceived had always varied and had depended mostly on the zeitgeist, social conditions, political mood, and the society's perception of the leaving exam's meaning. Czech Republic is a country which has actively engaged in enhancing the quality of its educational processes and has tried to innovate and reform its educational process with respect to the new challenges of the global world since 1989. This means that it's headed towards an educated society, which is aided by the unified leaving exam as a mean of state guaranteed quality of the educational system. Based on the analysis of educational systems by OECD in that year, the national leaving exam has been in preparation since 1996. The national leaving exam has undergone a lot of adjustments and changes since and interestingly enough, it has always been voted off shortly before it was supposed to be put it practice. In the first part of the thesis, our methods and goals are explained. We build on the Sabatier theory: the advocacy coalition framework (ACF) which postulates that the behavior of various stakeholders is mainly due to their values and beliefs and not due to their short-term interests. We have used a wide spectrum of publicly-political documents (concepts, statements of long term intents, election manifests) and personal interviews with education experts.

The thesis defines and characterizes the main stakeholders of the educational policy that actively participate on its preparation and hints at their interrelations. As a whole, the thesis is put into a wider context from which we can infer the society's sentiment towards today's form of the leaving exam. Finally, individual arguments that appeared over the course of the preparation of this thesis in both expert and general public discussions are analyzed.

Based on this analysis, I have concluded that there isn't a general agreement between the individual stakeholders' perceived goals and meanings of the leaving exam, which gives rise to a whole new set of problems when seeking the right policies' implementation tools.

We are yet to see about the successes and failures of the whole process. Currently, logistically-organizational problems are of the biggest concern.

8. Použité zdroje

BENEŠ, Milan a kol.: *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8

BÍLÁ, Klára: Státní maturity budou. Audit už Kopicová nepotřebuje. In *Týden*. (16. 5. 2009) Dostupné z WWW: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/statni-maturity-budou-audit-uz-kopicova-nepotrebuje_119819.html [citováno 21. 5. 2009]

DRHOVÁ, Zuzana; NACHTMANNOVÁ, Marta; VESELÝ, Arnošt: *Veřejná politika a její proces tvorby. Co je „policy“ a jak vzniká*. CESES FSV UK, Praha: 2005, ISBN: 1801-1519

Evropská komise: *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě*. Ústav pro informace ve vzdělávání, EURYDICE, ČR: 2008, 59 s. (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf)

GREGER, David: Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3

GREGER, David: Rozhovor provedený dne 10. 4. 2009, nepublikováno. 12 s.

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-327-7

CHVÁL, Martin: Rozhovor provedený dne 21. 4. 2009, nepublikováno. 14 s.

KALOUS, Jaroslav: Aktéři vzdělávací politiky. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt: Přístupy k analýze a tvorbě vzdělávací politiky. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7

KLEŇHOVÁ, Michaela: Struktura vzdělávacího systému ČR v mezinárodním srovnání. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5

KOFROŇOVÁ, Olga: Současné trendy odborného vzdělávání. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3

KOŠŤÁLOVÁ, Hana; STRAKOVÁ, Jana; (kol. autorů): *Hodnocení: Důvěra, dialog, růst*. Praha: Nakladatelství SKAV, o.s., 2008, 108 s. ISBN 978-80-254-2417-9

MORKES, František: *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí*. Praha: ÚIV-CERMAT, 2003. ISBN 80-211-0438-4

MŠMT: Školství na křižovatce: Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997-1998, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha: 2008 (<http://www.tauris.cz/katalog/studijni-archiv-zic/vyrocní/2-vyrocní-zprava-msmt-za-rok-1997-1998-skolstvi-na-krizovatce>)

Národní program pro rozvoj vzdělávání v České Republice: Bílá kniha, MŠMT, Praha: 2001 (<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>)

OECD: *Investing in competencies for all*. Meeting of the OECD Education Ministers. Paris: 3-4 April 2001 (<http://www.oecd.org/dataoecd/40/8/1924078.pdf>)

OECD: *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha: 1996. 197 s., ISBN 80-211-0215-2

NEKOLA, Martin; OCHRANA, František; VESELÝ, Arnošt: *Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik*. In POTŮČEK, Martin: *Veřejná politika*. Praha: SLON, 2005. ISBN: 80-86429-50-4

SABATIER, Paul: *The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe*. In *Journal of European Public Policy* 5:1, March 1998, p. 98-130

SABATIER, Paul: *The advocacy coalition framework of policy chase and the role of policy-oriented leasing therein*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, p. 129-168

SCHINDLER, Radek a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, Praha: 2006. ISBN 80-239-7111-5

SIMONOVÁ, Jaroslava; STRAKOVÁ, Jana: *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. SKAV, o. s., Praha: 2005 Dostupné z WWW: (www.skav.cz)

STRAKOVÁ, Jana: *Kompetence žáků v mezinárodním srovnání*. In KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt: *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5

STRAKOVÁ, Jana: *Rozhovor provedený dne 14. 4. 2009*, nepublikováno, 9s.

ŠTEFFL, Ondřej: *Státní maturita Ano nebo Ne*. SCIO 2006. Dostupné z WWW: (http://www.scio.cz/1_download/Maturity_PSP.pdf.)

Události, komentáře, Rozhovor s Jindřichem Kitzbergerem a Jiřím Kuhnem .ČT 2, 14. 5. 2009. [citováno 21. 5. 2009]

VESELÝ, Arnošt: Analýza a vymezení problému. In VESELÝ, Arnošt; NEKOLA, Martin (eds.): *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5

VESELÝ, Arnošt: *Metody a metodologie vymezení problému*. Praha. UK FSV CESES, 2005. ISBN: 1801-1519 (on-line verze)

ZELENÝ, Pavel: Reformu maturit je třeba učinit užitečnou. In *Učitelské noviny*. 31/2007

Odklad státních maturit připraví školy o peníze. In *Právo*. Listopad 2006. Dostupné z WWW: Právo <http://www.cssd.cz/dokumenty/clanky/s7188/a7241.html> [citováno 18. 5. 2009]

TOPOLÁNEK, Mirek: Programové prohlášení vlády. 2007. Dostupné z WWW: <https://www.ods.cz/knihovna/dokument.php?ID=312> [citováno 17. 5. 2009]

Dvě úrovně obtížnosti, Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/dve-urovne-obtiznosti-1404033201.html> [citováno 6. 5. 2009]

Maturitní model, Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-model-1404033321.html> [citováno 6. 5. 2009]

ZELENÝ, Pavel: *Reforma maturitní zkoušky: jak bude nová maturita probíhat v roce 2010*, Dostupné z WWW www.ceremat.cz/TK_Maturita_prezentace_02 [citováno 3. 10. 2009]

JURČÍK, Tomáš: *Státní maturity kulhající*. Květen 2009. Dostupné z WWW <http://www.ceskaskola.cz/2009/05/tomas-jurcik-statni-maturity-kulhajici.html> [citováno 12. 5. 2009]

LIŠKA, Ondřej: *Státní maturita*. 12. 9. 2008 Dostupné z WWW: www.msmt.cz/statni-maturita [citováno 12. 11. 2008]

9. Přílohy

Příloha č. 1: Krátké představení respondentů:

PhDr. Martin Chvál, PhD.: Vystudoval matematicko-fyzikální fakultu, spolu s pedagogickou fakultou. Poté pracoval v reklamní agentuře jako statistik, učil, dostal se na nejvyšší post Centra pověřeného přípravou maturitní zkoušky (CERMATU), kde byl od 2006- 2007. Dnes je zaměstnán v Ústavu výzkumu a vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v úseku pro pedagogický rozvoj.

RNDr. Jana Straková: analytička oblasti základního a středního vzdělávání, v roce 1983 dokončila studium na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy. Její zájem se však ubíral do oblasti vzdělávání. V současné době je šéfredaktorkou měsíčníku „Moderní vyučování“ a zároveň je od roku 2002 zaměstnancem Akademie věd ČR, kde je jejím ohniskem zájmu sociální stratifikace. Jana Straková má za sebou bohatou profesní zkušenost z oblasti školství, zejména pak s koordinací mezinárodních výzkumů jako např. PISA, TIMSS, IEA (International Association for Evaluation for Educational Achievement), stejně jako i pedagogickou praxi. Je odborníkem na problematiku evaluace a nerovností v českém vzdělávacím systému. Co se týče návrhu nové maturitní zkoušky, nazývá sebe sama trvalým kritikem, a díky svým zkušenostem přináší do diskuze nový rozměr a názory. Dostupné z WWW: http://www.stratif.cz/attachments/doc12/Strakova_CV.pdf

Mgr. David Greger, PhD., vystudoval Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy a nyní působí jako vědecký pracovník v Ústavu výzkumu a vzdělávání PedF UK. Je odborníkem v oblasti vzdělávací politiky a srovnávací pedagogiky. „Z tematického hlediska se specializuje na otázku spravedlnosti a kvality ve vzdělávání a na otázky kurikula a jeho transformace.“ (Veselý, Kalous 2006: 171)

Příloha č. 2: Sada otázek pro rozhovory:

Hodnocení současného stavu:

- Jak vnímáte dnešní podobu maturitní zkoušku (má stále svou prestiž, nebo se z ní stal kus papíru, který dostane každý)/ jak navrhovaný model?
- Je nutno měnit současnou podobu zkoušky?
- Jak se změnil Váš postoj ke státní maturitě v závislosti na čase (v průběhu zavádění)?
- Dovedete si představit jinou formu maturitní zkoušky než je ten dnešní návrh? Jak by vypadal?
- Znáte návrh Ondřeje Šteffla na Všeobecnou středoškolskou zkoušku? Jak jej hodnotíte? Nehádáme se jen o jméno?
- V čem jsou největší nedostatky dnešního navrhovaného modelu? Rizika? Proč?
 - Spol. jádro
 - Švindlování
 - Nepřípravenost
 - Přijímačky
 - Kurikulární reforma
- Co si myslíte o možnosti předat maturitní zkoušku do rukou soukromých firem?
- Co by se stalo, kdyby maturita neexistovala/ potřebujeme ji vůbec?
- Mohla by být nahrazena SCIO testy?
- Přinese nová maturita očekávaný výsledek?
 - VŠ
 - Vyšší motivace studentů
 - Možnost použít jazykovou zkoušku (případně zahrnout již uznávané mezinárodní zkoušky, jako PET, FCE...)
- Jak velký je rozdíl mezi V a N úrovní? Je lepší 1 z nižší úrovně nebo 3 z vyšší úrovně?

Obecná evaluace ve vzdělávání (maturita jako nástroj):

- Obecná opora v širší evaluaci. Z čeho vyplývají zájmy, téma testování: jako kontrola prostoru, kam jdou peníze, jako udržení standartu...apod.
- O čem má maturitní zkouška vypovídat?
- Maturita v rámci hodnocení je nástrojem čeho? Srovnání, motivace studentů, kontroly?
- Jaké jsou základní funkce maturitní zkoušky?
- Jak by bylo možné jinak hodnotit žáky, když ne maturitou?
- V čem mají SCIO testy výhodu, že sem jim relativně rychle podařilo obsadit stabilní pozici v hodnocení studentů...?
- Kolik lidí má mít maturitu?
- Jak souvisí změna kurikula se zavedením státních maturit? Otázka sociální normy v hodnocení, větší spravedlnost, objektivita...?
- Jak se pozná, že zavedení maturit bylo úspěšné, resp. plní cíle? Za jak dlouho?

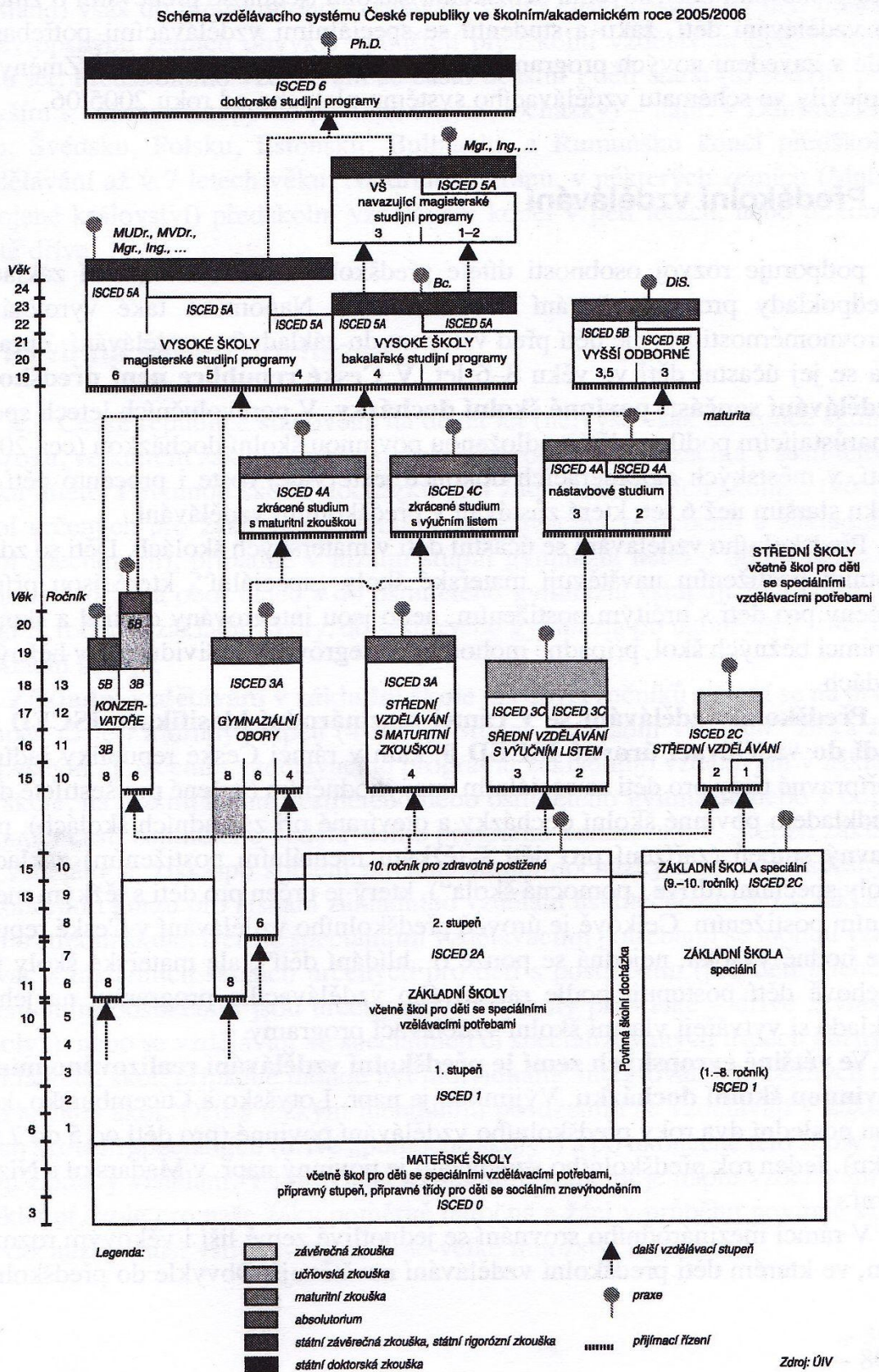
- Je státní maturita předstupněm odsunutí odbornosti do terciárního sektoru??
- Koho nová maturita ovlivní nejvíce?
 - Samotné učení/ obecnou motivaci žáků dosáhnout nejlepších výsledků
 - Studenti odcházející do praxe
 - Studenty pokračující na VŠ

Proces implementace jednotné maturitní zkoušky:

- Byly dřívější projekty (Sonda maturant, maturita nanečisto) špatné nebo jen nedostatečně prezentované?
- Vyvíjí se konkrétní spory?
- Jaké jsou dle Vašeho názoru hlavní důvody neúspěchu v dosahování konsensu?
- Proč zavedení maturity trvá tak dlouho? Je současná změna opravdový konsensus nebo jen průnik kompromisů? Jde o nejlepší verzi, nebo verzi z nutnosti? Na čem závisí rychlost prosazení?
- Myslíte si, že bude maturita v roce 2010 opravdu spuštěna nebo jí hrozí odložení/případně zánik?
- Je zkouška připravena? Tematicky x logisticky.
- Jaký je poměr mezi vynaloženými náklady (finanční a lidské zdroje) a přínosy (získané dovednosti, pracovní uplatnění)?
- Existuje potenciální shoda všech zainteresovaných aktérů? Kde je průnik, kde rozpory, jak hluboko ty rozpory leží.
- Je pole vzdělávací politiky stejně drsné v prosazování moci, jako jiná politická odvětví? Etika? Sledují se spíše vlastní zájmy, nebo zájmy dětí/společnosti?
- Jaký bod byl v diskuzích nejspornější? Kde si myslíte, že byl největší úspěch v dosažení kompromisu. Na čem naopak nebyl problém se shodnout? Proč?
- Zahraničí: Ubíráme se směrem del nějakého zahraničního modelu (britský/dánský) neb si razím svou vlastní cestu. Poučili jsme se z chyb bývalých postkomunistických zemí, polsko, slovensko?
- Přemýšlíme vůbec o nějaké o zahraničních zkušenostech, čerpáme z nich, nebo je opomíjíme?

Příloha č. 3: Graf Vzdělávacího systém ČR dle normy ISCED 97

Graf 1. Český vzdělávací systém



Příloha č. 4: Pole aktérů vzdělávací politiky a naznačené vztahy mezi nimi

